

Université de Montréal

**Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et
développement professionnel des enseignant(e)s universitaires**

Par

El Hadji Yaya Koné

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en psychopédagogie**

© El Hadji Yaya Koné, novembre 2015

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

*Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et
développement professionnel des enseignant(e)s universitaires*

Présentée par :
El Hadji Yaya Koné

Jury d'évaluation

Président-rapporteur : Robert David, professeur agrégé, Université de Montréal

Directeur de recherche : Francisco A. Loiola, professeur titulaire, Université de Montréal

Membre du jury : Jean-Pierre Béchard, professeur titulaire, HEC Montréal

Examineur externe : Mokhtar Kaddouri, professeur titulaire, Université de Lille 1

Représentant de la doyenne : Serges J. Larivée, professeur agrégé

Résumé

L'intégration des nouvelles technologies en enseignement supérieur ne devrait pas être vue comme un simple effet de mode, mais plutôt comme un cadre de réflexion sur les orientations nouvelles à donner à l'Université du 21^{ème} siècle, en termes de culture institutionnelle, de ressources organisationnelles et d'opérationnalisation d'objectifs de recherche et d'enseignement (Duderstadt et al, 2002 ; Guri-Rosenblit, 2005). En effet, l'émergence d'une nouvelle tendance de formation post-secondaire, qu'est l'intégration des solutions virtuelles au présentiel, n'est pas sans incidences sur les pratiques enseignantes. Or, la littérature n'offre pas de modèles descriptifs satisfaisants permettant de mieux saisir la pertinence des liens entre l'enseignement en contexte d'apprentissage hybride et le développement professionnel des enseignants universitaires.

Aussi avons-nous procédé par des observations participantes de deux cours en sciences de la gestion à HEC Montréal, dans les programmes de certificat de premier cycle ainsi que par des entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation, pendant toute la session d'automne 2014, pour respectivement recueillir des données sur les pratiques réelles d'un maître d'enseignement, en sociologie du travail, et d'une chargée de cours, en gestion de projets. Notre analyse du corpus, par catégorisations conceptualisantes, a permis la production d'énoncés nomologiques rendant compte de la dynamique de relations entre ces deux phénomènes. Sur le plan scientifique, elle a apporté un éclairage nouveau sur les processus de construction identitaire professionnelle en pédagogie universitaire, en regard des mutations technologiques, socioculturelles et économiques que subissent l'Université, en général, et les pratiques enseignantes et étudiantes, en particulier.

L'approche inductive utilisée a donc permis de définir la structure des interactions des deux phénomènes, selon la perspective des deux enseignants, et d'élaborer des modèles d'intervention enracinés dans leurs pratiques quotidiennes. Aussi sur le plan social, ces modèles sont-ils l'expression d'une grammaire de la pensée et de l'action, ancrée dans les valeurs des enseignants eux-mêmes. Nous avons pris en compte le paradigme de la tâche réelle, versus celui de la tâche prescrite, en termes de mise en œuvre concrète des processus pédagogiques, pour rendre les résultats de cette recherche signifiants pour la pratique. Les modèles, qui ont émergé de notre configuration de la pensée dialogique des participants, peuvent être intégrés à la formation des enseignants universitaires en contexte de bimodalisation de l'Université.

Mots-clés : activité, apprentissage hybride, apprentissage en ligne, construction identitaire, développement professionnel, formation en présentiel, pédagogie universitaire, pratique réflexive, vécu de l'action, style professionnel.

Abstract

The integration of new technologies in higher education should not be seen as a mere fad, but rather a framework for redesigning the new orientations to be given to the University of the 21st century, in terms of institutional culture, organizational resources and achieving the objectives of research and teaching programs. Indeed, the emergence of a new trend of higher education, that is blended learning, has impacts on the pedagogical practices. Yet, there are no satisfactory models in the literature that describes the link pertaining to the relationship between teaching in the context of blended learning and faculty development.

Throughout the whole semester of fall 2014, we collected data, by the means of participant observations and self-confrontation interviews, on the teaching activities of one full-time lecturer, in sociology of work, and one part-time lecturer, in project management, with one undergraduate class of each lecturer in the programs of certificate at HEC Montreal. The data analysis, using the conceptual categorizations, brought about theoretical statements underpinning the dynamics of the relationships between the phenomena of blended learning and faculty development. Scientifically, our research has shed a new light on the processes of professional identity construction in faculty development, regarding the technological, sociocultural and economic changes that the University, in general, and, especially, the teaching and learning practices undergo.

Our inductive approach has helped to elucidate the structure of the interactions of the two phenomena, from the point of view of the two lecturers, and to construct models of pedagogical practices rooted in their daily teachings. Therefore, socially, these models translate a grammar of thought and action, anchored in the very values of the lecturers. We took into consideration the paradigm of the actual task, versus that of the prescribed task, in terms of implementation of the pedagogical processes, so that the results of this study be meaningful to the practice. The emerging models, from our redesign of the dialogical thinking processes of the two lecturers, can be used for the training of the faculty integrating online solutions to face-face instructions.

Key words: activity, blended learning, course of action experience, face-to-face learning, faculty development, online learning, higher education, identity construction, reflexive practice, style.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract.....	iv
Liste des tableaux	xi
Liste des figures	xii
Liste des sigles.....	xiv
Liste des annexes.....	xvi
Dédicace.....	xvii
Remerciements.....	xviii
Introduction générale.....	1
Chapitre 1: Émergence de nouvelles pratiques en pédagogie universitaire.....	4
1.1 Le concept de dispositif d'apprentissage hybride.....	5
1.1.1 Un lieu de transaction du savoir	5
1.1.2 La médiation humaine et la médiation technologique... ..	6
1.1.3 L'articulation intelligente de la présence avec la distance... ..	7
1.2 Le concept de développement professionnel en enseignement	9
1.2.1 Un concept polysémique	9
1.2.2 Deux approches théoriques.....	10
1.2.3 La pratique réflexive et le savoir-agir professionnel	11
1.3 Les cours hybrides : un facteur de changement de pratiques	11
1.3.1 Des défis pédagogiques à surmonter	11
1.3.2 Énoncé du problème général	16
1.3.3 Pertinence de la recherche	19
Chapitre 2 : Cadre conceptuel et recension empirique	21
2.1 Recensement et recension d'écrits.....	22
2.2 Des concepts organisateurs de la formation hybride.....	23
2.2.1 Les interactions en formation à distance (FAD) médiatisée.....	23
2.2.2 L'intégration de la présence et de la distance.....	29
2.2.3 Les présences dans le <i>e-learning</i>	38
2.3 TIC et développement professionnel en enseignement.....	43
2.3.1 La médiation pédagogique virtuelle	43
2.3.2 Une compétence transversale d'intégration des TIC	45
2.3.3 L'alignement technopédagogique	50

2.3.4 La conceptualisation de l'activité	53
2.3.5 Couplage structurel et dynamique du système organique vivant	57
2.4 Questions, objectifs et but de recherche	59
2.4.1 Synthèse de nos constats... ..	59
2.4.2 Question générale et questions spécifiques de recherche	60
2.3.4 Objectifs spécifiques et but de la recherche	60
Chapitre 3 : Cadre méthodologique	62
3.1 L'enjeu et le type de recherche.....	63
3.1.1 Un enjeu nomothétique.....	63
3.1.2 Une approche compréhensive... ..	64
3.1.3 Une perspective globale	66
3.2 Les procédures de recueil de données.....	67
3.2.1 La méthode de cas	67
3.2.2 L'échantillonnage théorique ou raisonné	68
3.2.3 L'enquête sur le terrain.....	70
3.2.3.1 Emprunts méthodologiques à l'analyse de l'activité.....	70
3.2.3.2 Instruments de collecte et objectifs de recherche	72
3.2.3.3 Configuration des axes d'analyse du discours réflexif.....	74
3.3 La description des participants	76
3.3.1 Le corps professoral universitaire.....	77
3.3.2 L'expérience en enseignement et intervention en formule hybride.....	78
3.3.3 Les champs disciplinaires et les niveaux d'enseignement.....	79
3.4 La description des instruments	80
3.4.1 L'observation participante.....	80
3.4.2 L'entretien d'explicitation	81
3.4.3 L'entretien d'autoconfrontation.....	85
3.4.3 Les sources documentaires	87
3.5 Les considérations d'ordre éthique	88
3.5.1 La demande d'un certificat d'éthique au comité plurifacultaire... ..	88
3.5.2 La demande de consentement libre et éclairé du participant	88
3.6 Le contrôle de qualité et les règles de scientificité	89
3.6.1 La limite des instruments... ..	89
3.6.2 La fidélité et la validité des données... ..	90
3.6.3 Le processus de triangulation... ..	90
3.6.4 La validité externe et la fiabilité des résultats	91
3.7 Le traitement et l'analyse des données	93

3.7.1 L'analyse par les catégories conceptualisantes.....	93
3.7.2 La théorisation des phénomènes émergents... ..	93
Chapitre 4 : Approche systémique de la dynamique environnementale des deux	
enseignants	96
4.1 La dynamique des composantes d'un système	97
4.2 Aperçu chronosystémique de HEC Montréal	98
4.3 Présentation de l'ontosystème	100
4.3.1 Le maître d'enseignement	100
4.3.1.1 Formations, qualifications et expertises... ..	100
4.3.1.2 Parcours professionnel	101
4.3.1.2.1 Double carrière d'enseignant et de comédien... ..	101
4.3.1.2.2 Responsabilités à HEC Montréal	102
4.3.2 La chargée de cours	103
4.3.2.1 Formations, qualifications et expertises... ..	103
4.3.1.2 Parcours professionnel	103
4.4 Les microsystèmes en lien avec les deux enseignants	106
4.4.1 Le département de management	106
4.4.2 La direction des programmes de certificat	107
4.4.2.1 La clientèle étudiante dans les programmes de certificat	108
4.4.2.2 <i>Sociologie du travail</i> et <i>Gestion de projets</i> dans les certificats.....	110
4.4.3 La direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique.....	111
4.4.3.1 Un environnement d'apprentissage numérique : ZoneCours... ..	114
4.4.3.2 La classe virtuelle synchrone : Via eLearning et eMeeting	119
4.5 Macrosystème ou philosophie éducative de l'École	121
4.5.1 Une institution ancrée dans la collectivité	121
4.5.2 Une pédagogie active : la méthode des cas	121
4.6 Méso-système des deux enseignants	122
4.6.1 Interactions entre les trois systèmes	124
4.6.2 Interactions entre les deux enseignants et les trois services.....	124
4.7 L'exosystème : influence des NTIC et besoins de développement des entreprises.....	125
4.7.1 Chaire des technologies pour l'enseignement et l'apprentissage de la gestion... ..	125
4.7.2 HEC Montréal et les besoins de développement des entreprises	127
Chapitre 5 : Catégorisations conceptualisantes du phénomène de l'activité chez les deux	
enseignants : structuration des discours sur leurs expériences de pratique dans	
les cours hybrides en sciences de la gestion	129
5.1 Le processus de catégorisation conceptualisante des phénomènes	131

5.1.1 Les éléments caractéristiques d'une catégorie	131
5.1.1.1 La définition d'une catégorie	132
5.1.1.2 Les propriétés d'une catégorie	133
5.1.1.3 Les conditions d'existence d'une catégorie	134
5.2 La métacatégorisation des catégories	134
5.3 La structure des catégories conceptualisantes identifiées	137
5.3.1 Métacatégorie : <i>Apprentissage hybride</i>	138
5.3.1.1 Catégorie : Planification de l'activité	138
5.3.1.2 Catégorie : Organisation et gestion de l'activité	141
5.3.1.3 Catégorie : Gestion de classe virtuelle	147
5.3.1.4 Catégorie : Multitâche simultanée en ligne... ..	152
5.3.1.5 Catégorie : Distance psychologique en ligne... ..	156
5.3.1.6 Catégorie : Didactique de l'image médiatisée... ..	159
5.3.1.7 Catégorie : Classe hybride inversée... ..	166
5.3.1.8 Catégorie : Classe hybride pyramidale... ..	172
5.3.1.9 Catégorie : Scénario itératif due-learning synchrone... ..	179
5.3.1.10 Récapitulatif de la métacatégorie <i>Apprentissage hybride</i>	184
5.3.2 Métacatégorie : <i>Développement professionnel</i>	185
5.3.2.1 Catégorie : Dynamique de la pratique	186
5.3.2.2 Catégorie : Épuisement émotionnel	190
5.3.2.3 Catégorie : Autodétermination de l'activité	193
5.3.2.4 Catégorie : Autoformation et transformation professionnelles	197
5.3.2.5 Catégorie : Récapitulatif de la métacatégorie <i>Développement professionnel</i>	205
Chapitre 6 : Construction de liens catégoriels : élaboration de modèles de pratiques pédagogiques universitaires enracinés dans le contexte de la formation hybride en sciences de la gestion	209
6.1 Les modèles cognitif et opératif des deux enseignants	210
6.1.1 Leur image cognitive de la situation hybride	211
6.1.2 Leur image opérative de la situation hybride	214
6.2 Médiatisation et médiation dans les deux cours	218
6.2.1 La médiation technologique des deux enseignants	219
6.2.2 La médiation humaine des deux enseignants	223
6.3 Des approches individuelles de la scénarisation hybride	229
6.3.1 Le maître d'enseignement et la scénarisation hybride... ..	230
6.3.1.1 La pédagogie inversée en classe hybride... ..	234
6.3.1.2 La métaphore du schéma narratif en ligne synchrone... ..	234

6.3.2 La chargée de cours et la scénarisation hybride	237
6.3.2.1 La classe hybride pyramidale à travers la session	238
6.3.2.2 La métaphore du fil conducteur en classe hybride... ..	240
6.3.2.3 L'approche processuelle : <i>input – traitement – output</i>	241
6.4 Identité professionnelle et construit expérientiel	248
6.4.1 Construction de soi via l'extériorisation du vécu	249
6.4.2 Dialectique interactionnelle entre le « Je » et le « Dispositif ».....	250
6.4.3 Couplage structurel et construction identitaire	251
6.5 Style : expression de l'image opérative et du langage de la pratique.....	255
6.5.1 Savoirs pratiques et transmutation des concepts	256
6.5.2 Savoirs enseignants et le langage de la pratique	258
Chapitre 7 : Synthèse des modélisations, discussion des modèles enracinés, limites de la	
recherche et perspectives d'avenir	261
7.1 Synthèse des modèles de pratiques élaborés	262
7.1.1 Conceptualisation de la situation pédagogique hybride... ..	263
7.1.2 Stylisation de l'enseignant et construction identitaire... ..	264
7.2 Discussion des interprétations des modèles enracinés	265
7.2.1 Médiations humaine, technologique et sémiocognitive... ..	265
7.2.1.1 Le modèle TPACK et les facteurs environnementaux... ..	266
7.2.1.2 Modèle systémique et posture pédagogique... ..	269
7.2.1.3 Le modèle <i>E-Moderating</i> et les rôles pédagogiques virtuels... ..	270
7.2.1.4 Le modèle <i>CoI</i> et l'accompagnement pédagogique.	272
7.2.1.5 Validation de la posture pédagogique médiatique virtuelle... ..	274
7.2.2 Modélisation des pratiques pédagogiques hybrides enracinées... ..	279
7.2.2.1 Activité de schématisation de la classe virtuelle... ..	280
7.2.2.2 Pratique réflexive et relations de signification.	282
7.2.2.3 Élaboration de modalités d'actions appropriées	283
7.2.3 Processus de construction identitaire de l'enseignant dans la conduite de l'activité.....	296
7.2.3.1 Autoapprentissage par la dialectique interactionnelle avec le dispositif	296
7.2.3.2 Construction de la structure identitaire par la dynamique de l'enaction.....	288

7.3 Limites de la recherche	290
7.3.1 Exploration des dimensions psychosociale et affective de l'enseignant.....	290
7.3.2 Les effets des interactions entre genre et style professionnels.....	291
7.4 Recommandations pour l'avenir	292
7.4.1 Recherche en pédagogie universitaire... ..	292
7.4.2 Formation continue et conseil pédagogique des enseignants universitaires.....	293
Conclusion générale	296
Bibliographie	300
Annexes	311

Liste des tableaux

Tableau 1 – Tableau de cohérence du devis	xxi
Tableau 2 – Nuances des outils méthodologiques d’analyse de l’activité.....	71
Tableau 3 – Correspondance entre instruments et objectifs de la recherche	73
Tableau 4 – Échantillonnage de la population.....	77
Tableau 5 – Synthèse de la démarche méthodologique.....	94
Tableau 6 – Définition des couches systémiques de HEC Montréal	98
Tableau 7 – Synopsis des caractéristiques des deux participants	107
Tableau 8 – Les cours 30-433-09 Z20 et 30-470-12 Z20 dans les certificats	113
Tableau 9 – Composantes des deux métacatégories	139
Tableau 10 – Perception des étudiants sur les présences en ligne	275
Tableau 11 - Intervention de l’enseignant et présence cognitive et motivation de l’étudiant.	276
Tableau 12 – Intervention de l’enseignant et autonomie de l’étudiant	276

Liste des figures

Figure 1 – Aperçu général de la situation problématique	19
Figure 2 – Interactions entre l'apprenant et son environnement en FAD médiatisée.....	29
Figure 3 – <i>Blended Learning Taxonomy</i> (Staker & Horn, 2012)	30
Figure 4 – <i>Blending with Purpose: The Multimodal model</i> (Picciano, 2009)	32
Figure 5 – <i>A Grounded Model for Blended Environments</i> (Shea, 2007).....	33
Figure 6 – <i>A Conversational Framework for Learning Individual</i> (Laurillard, 2000	35
Figure 7 – <i>The Web-Based Learning Framework</i>	36
Figure 8 – Les présences dans un dispositif <i>e-learning</i> (Garrison <i>et al.</i> , 2000).....	39
Figure 9 – <i>E-Moderating Model</i> (Salmon, 2000)	44
Figure 10 – <i>TPACK Model</i> (Mishra & Koehler, 2006.....	46
Figure 11 – Modèle systémique de circularité globale (Lebrun, 2011).....	50
Figure 12 – Structure conceptuelle d'une situation professionnelle (Pastré, 2005).....	55
Figure 13 – Adaptation du modèle de Pastré (2005) à la formation hybride.....	57
Figure 14 – Assises du cadre conceptuel.....	59
Figure 15 – Contexte de la recherche	68
Figure 16 – Modèle systémique d'analyse du discours réflexif sur la pratique enseignante	75
Figure 17 – Vécu de l'action et relations de principe et de fait (Vermersch, 1994)	83
Figure 18 – L'autoconfrontation dans l'analyse du cours d'action	86
Figure 19 – <i>Conversational Leadership</i>	115
Figure 20 – Capture d'écran de la page personnelle d'El Hadji Yaya Koné.....	117
Figure 21 – Capture d'écran de la page d'accueil du cours 30-470-12 Z20.....	119
Figure 22 – Capture d'écran page d'accès à la classe virtuelle du cours 30-433-09 Z20.....	122
Figure 23 – Capture d'écran de la séance 7 du cours 30-433-09 Z20	122
Figure 24 – Composantes d'une catégorie conceptuelle	134
Figure 25 – Structuration globale de la pensée dialogique des deux enseignants	138
Figure 26 – Catégorie Planification de l'activité	140
Figure 27 – Catégorie Organisation et gestion pratique de l'activité	144
Figure 28 – Catégorie Gestion de classe virtuelle	150
Figure 29 – Catégorie Multitâche simultanée en ligne	155
Figure 30 – Catégorie Distance psychologique en ligne	158
Figure 31 – Catégorie Didactique de l'image médiatisée.....	162
Figure 32 – Extrait diapositive séance 6 (en présentiel) du 30-433-09 Z20	165
Figure 33 – Extrait diapositive séance 5 (en ligne) du 30-470-12 Z20.....	167
Figure 34 – Catégorie Classe hybride inversée	170

Figure 35 – Médiation, médiatisation et habiletés cognitives de l'étudiant	172
Figure 36 – Catégorie Classe hybride pyramidale.....	176
Figure 37 – Extrait 1 diapositive séance 1 (en présentiel) du 30-470-12 Z20	177
Figure 38 – Extrait diapositive séance 2 (en présentiel) du 30-470-12 Z20	178
Figure 39 – Extrait 2 diapositive séance 1 (en présentiel) du 30-470-12 Z20	179
Figure 40 – Catégorie Scénario itératif du <i>e-learning</i> synchrone.....	183
Figure 41 – Synthèse du phénomène de l'apprentissage hybride.....	186
Figure 42 – Catégorie Dynamique de la pratique.....	188
Figure 43 – Catégorie Épuisement émotionnel	192
Figure 44 – Catégorie Autodétermination de l'activité	196
Figure 45 – Catégorie Autoformation et transformation professionnelles	200
Figure 46 – Synthèse du phénomène du développement professionnel	208
Figure 47 – Réflexion poïétique et réflexion praxique	209
Figure 48 – Image cognitive de la situation pédagogique hybride	214
Figure 49 – Image opérative de la situation pédagogique hybride	217
Figure 50 – Capture d'écran Forums du 30-433-09.Z20	218
Figure 51 – Participation étudiante en ligne synchrone dans le 30.470.12.Z20.....	219
Figure 52 – Approche sémiocognitive des deux enseignants	222
Figure 53 – Modélisation de la médiation technologique... ..	223
Figure 54 – Modélisation de la situation technopédagogique des deux enseignants.....	226
Figure 55 – Modélisation de la médiation humaine chez les deux enseignants	229
Figure 56 – Le maître d'enseignement et la scénarisation hybride.....	232
Figure 57 – La structure de la classe hybride inversée	234
Figure 58 – La trame d'action itérative du maître d'enseignement en classe virtuelle.....	237
Figure 59 – La structure de la classe hybride pyramidale du 30-470-12 Z20.....	241
Figure 60 – Les composantes de la métaphore du fil conducteur	243
Figure 61 – L'approche processuelle en classe hybride pyramidale... ..	244
Figure 62 – La stratégie de communication médiatisée chez la chargée de cours.....	246
Figure 63 – Affichage de la question sur le concept de « contrôle ».....	247
Figure 64 – Explicitation scripturale de la chargée de cours.....	248
Figure 65 – Explicitation scriptovisuelle de la chargée de cours... ..	249
Figure 66 – Processus de construction identitaire des deux enseignants.....	255
Figure 67 – Enaction et construction identitaire chez les deux enseignants... ..	257
Figure 68 – Transmutation des concepts organisateurs	261
Figure 69 – Conceptualisation de l'activité en contexte d'apprentissage hybride.....	285

Liste des sigles

AACSB	Association to Advance Collegiate Schools of Business
ADSL	Asymmetric Digital Subscriber Line
AMBA	Association of MBAs
ASC	Administrateur/Administratrice de société certifié(e)
BAA	Baccalauréat en administration des affaires
BL	Blended Learning
CC	Chargé de cours
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CHU	Centre hospitalier universitaire
CoI	Community of Inquiry
DAIP	Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique
DEC	Diplôme d'études collégiales
DES	Diplôme d'études secondaires
DPC	Direction des programmes de certificat
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
EFMD	European Foundation for Management Development
ERIC	Education Resources Information Center
ESSEC	École supérieure des sciences économiques et sociales
FAD	Formation à distance
FEF	Formation en présentiel
FIC	Fellow d'Ingénieurs Canada
HEC	Hautes études commerciales
JdB	Journal de bord
MBA	Master of Business Administration
ME	Maître d'enseignement

M.Sc.	Master of Science
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
Ph.D.	Philosophiæ Doctor
PMBOK	Project Management Body of Knowledge
PMI	Project management Institute
PPT	PowerPoint
RRAE	Règlement régissant l'activité étudiante
SOMA	Sujet, objet, milieu et agent
SoTL	Scholarship of Teaching and Learning
SUNY	State University of New York
TBI	Tableau blanc interactif
TÉLUQ	Télé-université du Québec
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TPACK	Technological Pedagogical and Content Knowledge
UDA	Union des artistes
UdeM	Université de Montréal
UQÀM	Université du Québec à Montréal
USA	United states of America
WSS	Windows SharePoint Services

Liste des annexes

Annexe 1 – Formulaire de demande de certificat d'éthique	312
Annexe 2 – Formulaire de demande de consentement à l'intention des enseignants	325
Annexe 3 – Lettre d'invitation au personnel enseignant	328
Annexe 4 – Formulaire de demande de consentement à l'intention des étudiants.....	329
Annexe 5 – Lettre d'invitation à l'intention des étudiants	332
Annexe 6 – Certificat d'approbation éthique.....	333
Annexe 7 – Plan de cours Sociologie du travail (30-433-09)	337
Annexe 8 – Plan de cours Gestion de projets (30-470-12)	349
Annexe 9 – Entrevues avec le maître d'enseignement en sociologie du travail	371
Annexe 10 – Entrevues avec la chargée du cours en gestion de projets	389
Annexe 11 – Réponse du maître d'enseignement au questionnaire en ligne.....	423
Annexe 12 – Réponse de la chargée de cours au questionnaire en ligne.....	430
Annexe 13 – Réponse des étudiants au questionnaire en ligne	432
Annexe 14 – Liste des énoncés nomologiques	442
Annexe 15 – Aperçu chronosystémique de HEC Montréal	444

Dédicace

À ma mère et à mon père

Cette thèse est le fruit de l'école de la *foi*, de l'*humilité*, de l'*abnégation* et de la *patience*, à laquelle vous m'avez inscrit depuis mon enfance jusqu'à ma vie d'adulte.

Remerciements

Je ne cesserai de remercier ma petite famille pour leur patience et leur compréhension dans cette aventure doctorale, qui leur a aussi demandé des sacrifices personnels. Il n'est point aisé pour un père et époux de concilier travail, famille et étude sans l'aide des siens. Grâce au soutien constant de mon épouse, j'ai su efficacement articuler ces trois dimensions de ma vie depuis la maîtrise, à la TÉLUQ-UQÀM¹, jusqu'au doctorat, à l'UdeM².

Je ne cesserai de remercier mon directeur de recherche, le professeur titulaire Francisco Antonio Loiola, qui, dès le départ de ma proposition d'un projet de thèse doctorale en septembre 2012, a cru en mon projet et m'a accompagné sur tous les plans de la supervision d'une thèse : cognitif, métacognitif, motivationnel, socio-affectif, administratif et financier. Je dirai que j'ai été très chanceux, dans mon cheminement d'études aux cycles supérieurs, de rencontrer des directeurs de recherche très humains dans leurs approches pédagogiques d'encadrement : après le professeur retraité André-Jacques Deschênes de la TÉLUQ, qui m'a initié à la recherche pendant mon cheminement à la maîtrise, c'est autour du professeur Loiola de me permettre de construire cette autonomie du chercheur dans ma formation doctorale. Son style d'encadrement est celui du maître plein d'humilité, qui cherche aussi à apprendre avec son apprenti.

Malgré sa très grande expérience d'enseignant-chercheur confirmé, le professeur Loiola a toujours mis de l'avant le respect de l'étudiant, comme personne adulte et même comme collègue, dans un type de relation horizontale interpersonnelle. Je me rappelle encore de nos échanges à son bureau, ou au restaurant St-Hubert, ou à la pizzeria à Côte-des-Neiges, après les cours de 20h30, jusqu'à une heure tardive, où nous nous retrouvons pour continuer nos discussions sur l'analyse de l'activité. Merci, cher professeur, d'avoir développé mon sens de questionnement de soi, source du développement de l'expertise. Tu as aussi toujours été là pendant mes moments de joie (naissance de ma fille Yasmine) et de peine (le décès de mes deux parents). En outre, même pendant les périodes difficiles que tu as traversées, quand tu étais malade, tu n'as cessé de travailler avec tes étudiants à distance et/ou en présentiel chez toi à domicile. Pendant ces trois années, toi et moi avons développé une complicité intellectuelle, qui va au-delà d'une simple relation d'encadreur-encadré, pour donner lieu à une véritable collaboration scientifique dans d'autres projets que nous menons ensemble avec nos collègues français et mexicains.

¹Télé-université du Québec – Université du Québec à Montréal

²Université de Montréal

Mes gratitudes au professeur titulaire Jean-Pierre Béchard, directeur du département de management à HEC Montréal, qui a tout mis en œuvre pour faciliter mes investigations. Je remercie infiniment le maître d'enseignement Gilles Cazabon et la chargée de cours d'alors, aujourd'hui directrice générale de la fondation Sainte-Justine, Maud Cohen, de m'avoir grandement ouvert leurs dispositifs d'apprentissage hybrides respectifs et de m'avoir accepté dans l'intimité de leurs classes. Je remercie leurs étudiants pour leur participation au sondage que je leur ai transmis. Gilles, Maud et moi avons développé, tout le long de mes investigations sur le terrain et de mes analyses de données, une étroite relation de confiance et de collaboration. Malgré leurs agendas très chargés, ils ont toujours su trouver du temps pour me permettre de réaliser les entretiens d'explicitation et de confrontation auxquels je les ai soumis. J'adresse aussi toutes mes gratitudes à Catherine Carré, alors conseillère pédagogique à HEC Montréal, qui a organisé mes contacts avec les participants potentiels au projet. Gratitudes à ma collègue et amie Karine Deshayes, maître d'enseignement à HEC Montréal, qui m'a mis en contact avec Catherine Carré.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de mes collègues du séminaire doctoral, de janvier 2013 à mai 2013, et à l'endroit de notre professeure-animatrice de ce séminaire Manon Théorêt, qui, de par sa rigueur et son sens de critique très développé, nous a permis de confronter nos perspectives différentes dans une dynamique de construction, de déconstruction et de reconstruction de nos devis respectifs. Nous avons appris à développer le sens de la coopération et de la collaboration entre chercheurs sur la base du respect mutuel et de l'ouverture d'esprit.

Remerciements à la professeure retraitée Danielle Paquette, mon ancienne superviseuse de stage à la TÉLUQ, première personne à m'encourager aux études doctorales. Gratitudes à mon directeur d'école, Éric Marquier de l'Odyssee-des-Jeunes (CSDL³), pour son soutien à mon développement professionnel dans la construction du projet d'échange de la Coop-Expo sciences des groupes de dysphasie 816 et 817, en 2014-2015, avec l'école Nafitini de Korhogo en Côte d'Ivoire. Enfin, gratitudes au maître de conférences Luc Ria de l'ENS⁴ de Lyon (France), dont les critiques, lors de notre rencontre au 6^{ème} colloque du RIFEFF⁵ à l'Université de Patras en Grèce, au mois de juillet 2015, m'ont permis de recadrer mon cadre conceptuel.

³ Commission scolaire de Laval

⁴ École normale supérieure

⁵ Réseau international francophone des établissements de formation des formateurs

Cette étude a été réalisée auprès d'un maître d'enseignement et d'une chargée de cours du département de management à HEC Montréal. Le générique masculin est utilisé, dans ce rapport de recherche, dans le seul but d'alléger le texte.

TABLEAU 1 – TABLEAU DE COHÉRENCE DU DEVIS

Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et le développement professionnel des enseignant(e)s universitaires

Question générale de recherche	Questions spécifiques de recherche	Objectif général	Objectifs spécifiques	Éléments de la problématique	Éléments du cadre conceptuel et de la recension empirique	Éléments de la méthodologie	Items d'analyse
Comment l'enseignant, dans la conduite de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride, élabore-t-il dans le cours d'action une structure conceptuelle de la situation d'apprentissage pour définir les modalités d'action appropriées ?	(1) Comment l'enseignant manifeste-t-il sa présence pédagogique pour faciliter les interactions apprenant-contenus, apprenant-apprenants et apprenant-interface ?	comprendre les processus relationnels significatifs de la conceptualisation de l'activité avec la construction identitaire enseignante en pédagogie universitaire dans le contexte d'intégration des solutions virtuelles à la formation en présentiel dans un même dispositif d'apprentissage	(1) Décrire les articulations de la présence et de la distance dans un même dispositif d'apprentissage	Les médiations humaine et technologique (médiation et médiatisation)	Le modèle TPACK de Mishra & Koehler (2006) ; l' <i>E-Moderating</i> de Salmon (2000) ; le modèle CoI de Garrison <i>et al.</i> (2000) et le modèle systémique de circularité globale de Lebrun (2011)	Étude comparative des informations recueillies dans les observations avec les modèles du TPACK, de l' <i>E-Moderating</i> , du CoI et de la systémique de circularité globale	Les similitudes et différences ; les principes généraux des scénarios observés et modélisation de situations
	(2) Comment intègre-t-il les connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques pour construire un environnement technopédagogique signifiant et dynamique ?		(2) Induire des modèles de pratiques enracinés de dispositifs d'apprentissage hybride	Les défis pédagogiques à surmonter	La modélisation cognitive et opérative de l'activité en situation professionnelle (Pastré, 2005) ; les schèmes d'action et l'adaptabilité du praticien (psychologie piagétienne du développement)	Analyse de contenus des documents didactiques Observations participantes	Les plans cadre et opérationnel des cours Les interactions en ligne et en présence, telles qu'elles ont lieu
	(3) En quoi les approches de la formule hybride des cours favorisent-elles la réflexivité de l'enseignant ?		(3) Définir les mécanismes de transformation de l'enseignant dans la réflexion dans et sur l'action en contexte d'apprentissage hybride	La configuration des processus de développement professionnel dans la pratique réflexive	Le travail comme activité productive et constructive (conception marxienne de l'activité humaine)	Entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation Analyse de contenus des documents institutionnels	Le vécu de l'action : processus cognitif, déroulement de l'action et verbalisation La politique institutionnelle d'intégration des TIC et de formation continue des enseignants

Introduction générale

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont quasiment investi aujourd'hui tous les secteurs de la vie, de sorte que les pratiques universitaires enseignantes et étudiantes connaissent elles-mêmes des transformations (Barbot & Massou, 2012 ; Yassine, 2011 ; Enders & de Weert, 2009 ; Price & Oliver, 2007). Aussi, les études sur l'intégration des TIC à l'enseignement couvrent-elles plus de 50% des recherches en pédagogie universitaire (De Ketele, 2010). Par exemple, Peraya & Peltier (2012), Charlier (2011), Gueudet *et al.* (2011), Docq *et al.* (2010), Lebrun (2011), et Viens *et al.* (2010) montrent la nécessité pour les enseignants universitaires, évoluant désormais dans un contexte socioculturel mondial inondé par les médias numériques, d'allier *pédagogie* et *technologies* pour adéquatement répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants. Grâce à l'avancée technologique, un nouveau mode de formation commence à émerger : « une sorte d'hybridation » de la formation en présence sur campus (FEP) et de la formation à distance (FAD) (Bertrand, 2010, p. 3)

C'est dans cette perspective que de plus en plus d'Universités au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde, se tournent vers l'hybridation des cours universitaires, c'est-à-dire l'intégration de la FAD, notamment le *e-learning* (cours en ligne), à la FEP, afin de diversifier leurs offres de service et atteindre un public beaucoup plus large et varié (Loisier & Marchand, 2003 ; Charlier *et al.*, 2004 ; Curtis *et al.*, 2005). Cette nouvelle tendance d'enseignement-apprentissage induit des changements dans la pratique des enseignants universitaires, voire leur professionnalité (Eneau *et al.*, 2008 ; Lameul *et al.*, 2011 ; Peraya, 2011), car ils sont amenés à s'ajuster à un nouvel environnement de travail, fortement influencé par l'intégration des TIC (Simonian & Eneau, 2009). Aussi Bertrand (2010, p. 1) met-elle en perspective la nécessité d'examiner les impacts de l'évolution technologique sur l'Université, en général, afin de redéfinir le rapport de cette dernière à un savoir adapté aux réalités du 21^{ème} siècle :

Deux modes de formation se sont côtoyés à l'université au XXe siècle : la formation en salle ou en présentiel (FEP), mode instauré dès la fondation de l'université au XIIIe siècle, et la formation à distance (FAD), mode développé dans les années trente, mais qui a connu son véritable essor dans les années soixante-dix. Les développements technologiques de ce début de

XXIe siècle accélèrent l'apparition de nouvelles mutations, à la faveur desquelles l'université, empruntant aux acquis de la FEP et de la FAD, transforme ses modes de formation, les prolonge et les renouvelle pour en produire une synthèse supérieure. Il conviendra d'analyser les tenants et les aboutissants de cette évolution pour en saisir la portée.

Notre analyse de ce phénomène pédagogique nouveau est particulièrement centrée sur les incidences que cela revêt pour le développement professionnel du personnel enseignant. Pour ce faire, nous procédons en sept étapes : premièrement, nous en montrons l'émergence dans la communauté universitaire mondiale et la double pertinence sur les plans scientifique et social ; deuxièmement, nous proposons un cadre conceptuel qui permette de l'appréhender dans toutes ses dimensions ; troisièmement, le cadre méthodologique emprunté pour opérationnaliser nos investigations sur le terrain est défini ; quatrièmement, la dynamique environnementale des participants est décrite pour situer leurs expériences et leurs discours dans leurs contextes d'occurrence ; cinquièmement, l'organisation que nous avons faite de ces discours en lien avec leurs expériences de pratique est présentée ; sixièmement, les liens entre leurs processus de modélisation et leurs tentatives de théorisation de l'action pédagogique sont interprétées et discutées ; et septièmement, nous terminons par une synthèse des résultats et une discussion de la contribution et des limites de cette étude, ainsi que les perspectives d'avenir de l'intégration du *e-learning* aux cours en présentiel.

Chapitre 1
Émergence de nouvelles pratiques en pédagogie
universitaire

Introduction

L'Université doit nécessairement tenir compte des changements socioculturels, économiques et technologiques, afin de répondre adéquatement aux attentes de la société dans laquelle ses missions de recherche et d'enseignement s'inscrivent (De Ketele, 2010). Elle doit donc réévaluer ses pratiques pour affronter ces nouveaux défis qui sont les siens (Pittinsky, 2003). En conséquence, l'implantation des TIC en enseignement supérieur ne devrait pas être vue comme un simple effet de mode, mais plutôt comme un cadre de réflexion sur les orientations à donner à l'Université du 21^e siècle, en termes de culture institutionnelle (vision éducative), de ressources organisationnelles (moyens humains, financiers et matériels à mobiliser) et d'opérationnalisation d'objectifs de recherche et d'enseignement (Duderstadt *et al*, 2002 ; Guri-Rosenblit, 2005). Alors, les pratiques enseignantes intégrant le *e-learning* à la formation en présentiel sur campus, dans un même dispositif d'apprentissage, constituent un prétexte de recherche pour questionner ces nouvelles pratiques pédagogiques universitaires émergentes. Aussi ce premier chapitre va-t-il respectivement définir les concepts de dispositif d'apprentissage hybride et de développement professionnel, et mettre ces deux concepts en perspective pour montrer la nécessité d'explorer ce nouveau phénomène de formation en contexte universitaire, ainsi que la pertinence que cela revêt pour la communauté scientifique et les pédagogues praticiens de l'enseignement supérieur.

1.1 Le concept de dispositif d'apprentissage hybride

1.1.1 Un lieu de transaction du savoir

De façon générale, un **dispositif d'apprentissage** est un ensemble de moyens humains et matériels mis en place pour réaliser un objectif de formation (Lameul, 2005), lesquels moyens sont structurés pour faciliter la démarche de l'apprenant (Blandin, 2002). Cependant, selon Jacquinet-Delaunay & Montoyer (1999), cette définition fait abstraction des dimensions *symbolique* (utilisation de signes), *cognitive* (interprétation de signes), *psychologique* (réactions affectives), et *relationnelle* (collaboration et coopération) d'un **dispositif d'apprentissage médiatisé** en FAD utilisant les TIC comme outils pédagogiques. Or, ce dispositif constitue en soi un lieu de transaction du savoir faisant

intervenir des sujets en interactions constantes, de sorte qu'on ne peut ignorer leurs intentions de communication, leurs réactions aux échanges et leurs représentations de l'information traitée (Jacquinot-Delaunay & Montoyer, 1999). Aussi un dispositif d'apprentissage médiatisé implique-t-il l'apprenant dans un processus sociocognitif de négociation de sens avec les autres (Linard, 1998).

Si en présentiel, la médiation de l'enseignant, c'est-à-dire son intervention auprès de l'apprenant pour faciliter l'appropriation des contenus, est plus ou moins médiatisée par des supports textuels et audiovisuels (imprimés, *PowerPoint*, vidéo, magnétophone, etc.), sa médiation dans le *e-learning*, quant à elle, n'est possible que par un support technologique, en raison de la rupture spatio-temporelle qui puisse exister entre lui et l'apprenant (Charlier *et al.*, 2007). D'où la nécessité de tenir compte des paramètres de *médiation humaine* (aspect relationnel) et de *médiation technologique* (scénarisation des contenus) dans la mise en place d'un dispositif *e-learning* (Peraya, 1998).

1.1.2 La médiation humaine et la médiation technologique

Avec le développement du *e-learning*, Peraya (1998, 1999) propose de repenser le concept de dispositif d'apprentissage médiatisé pour inclure la dimension *technique*. Aussi définit-il ce concept, selon les théories de la communication, comme un lieu d'interactions sociales ayant ses propres objectifs et son propre mode de fonctionnement, lequel fonctionnement relève de la structuration des moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels mis en œuvre pour réaliser les objectifs visés. Ces moyens influent sur les dimensions relationnelle, affective et cognitive de l'apprenant, ainsi que sa capacité à communiquer. Mais, Peraya (1998, 1999) distingue, dans cette implantation du dispositif, la **médiation humaine** de la **médiation technologique**.

La première a trait à l'aspect relationnel du dispositif ou *médiation* et la deuxième réfère à la scénarisation des contenus ou *médiatisation*. Glikman (2002) juge cette distinction stratégiquement importante, dans la mesure où l'acte pédagogique est communicationnel et, de ce fait, l'aspect relationnel de tout dispositif d'apprentissage soutenu par les TIC mérite d'être observé. Il ne suffit pas de scénariser les contenus en ligne pour qu'il y ait apprentissage, mais d'intelligemment intégrer la médiation humaine

dans le dispositif d'apprentissage de sorte qu'il y ait interactions, échanges, négociations, discussions et empathie entre les participants.

Ces interprétations du concept de dispositif d'apprentissage médiatisé nous conduisent à quatre constats : (i) ce type de dispositif articule à la fois les dimensions symbolique, psychologique, cognitive et relationnelle ; (ii) il est incarné par la présence de sujets-acteurs, impliqués dans une démarche à la fois individuelle et collective de construction de connaissances ; (iii) aussi est-il centré sur l'apprenant ; et (iv) lorsqu'il s'agira d'intégrer les cours en ligne aux cours en présentiel, à l'aide d'un environnement technologique, il va falloir inclure la dimension technique pour adéquatement articuler les relations humaines avec la scénarisation des contenus. En conséquence, une définition du type de dispositif d'apprentissage qu'incarne ce mode de formation s'impose.

1.1.3 L'articulation intelligente de la présence avec la distance

La littérature anglophone désigne ce type de dispositif d'apprentissage par le terme *blended learning* ou *integrated learning*. Les écrits montrent que *blended learning* renvoie à une articulation cohérente et équilibrée des séances de formation en présentiel et en ligne à l'aide des TIC (Lim, 2002 ; Osguthorpe et Graham, 2003 ; Garrison et Kanuka, 2004). Mais, pour des auteurs comme Schneider (2004) et Singh (2003), cette articulation s'inscrit dans une vision intégratrice de différentes approches d'apprentissage et une intégration spatio-temporelle des formations virtuelles et en présentiel, qu'ils désignent par *integrated learning*, pour concevoir des contenus appropriés, diffusés dans des formats adéquats pour une clientèle spécifique qui peut y avoir accès au besoin, en tout temps et en tout lieu.

Or, le concept d'*integrated learning* renvoie à la prise en compte dans un même dispositif des dimensions théorique, pratique, individuelle et collective de la formation pour aider l'apprenant à réaliser des apprentissages en profondeur (Gibbons et Gray, 2002 ; Eisenman *et al.*, 2003 ; Venville *et al.*, 2004). Cette approche n'intègre pas la dimension spatio-temporelle de la formation, pourtant cruciale dans la définition du concept de dispositif d'apprentissage hybride. De plus, tous les dispositifs dits « hybrides » n'impliquent pas nécessairement une démarche d'apprentissage global (Peraya *et al.*, 2012). Aussi le concept d'*integrated learning*, dans le contexte de l'**hybridation** des cours,

signifierait-il l'intégration, dans chaque mode de formation (présence et *e-learning*), des caractéristiques de l'autre, plutôt que d'assimiler à l'apprentissage en profondeur l'articulation, dans un même dispositif, des deux modes de formation. Autrement dit, *integrated learning* désignerait la convergence de la formation en présentiel sur campus avec la formation en ligne à distance. Pour Garrison & Vaughan (2008, p. 5), cette convergence en est une d'une intégration réfléchie des activités d'apprentissage en présentiel et en virtuel, permettant à l'apprenant de vivre une expérience d'apprentissage unique et riche, en profitant des avantages de chaque mode de formation au regard du contexte et des objectifs d'apprentissage :

[...] Blended learning is the thoughtful fusion of face-to-face and online learning experiences. The basic principle is that face-to-face oral communication and online written communication are optimally integrated such that the strengths of each are blended into a unique learning experience congruent with the context and intended educational purpose.

Aussi, pour ces deux auteurs, ce principe de base conduit-il non seulement à redéfinir le design du cours pour optimiser l'implication de l'étudiant, mais aussi à restructurer le temps des interactions de classe en présentiel. En clair, l'approche d'apprentissage hybride implique une reconsidération du processus pédagogique.

Dans la littérature francophone, Valdès (1995) fut le tout premier à utiliser le terme de **dispositif hybride** dans le contexte de la formation professionnelle continue en entreprise. Il le définit comme un espace de formation, centré sur l'apprenant et soutenu par les TIC, articulant présence et distance et adoptant des parcours d'apprentissage négociés, individualisés, avec des ressources diversifiées et faciles d'accès pour aider chaque participant à développer ses compétences professionnelles. Même si l'aspect à distance de ce type de dispositif inscrit une rupture spatio-temporelle, il est médiatisé en ligne, donc accessible par les TIC, lesquelles TIC permettent aux participants de s'informer, de communiquer, de produire, de collaborer, de gérer leurs parcours respectifs d'apprentissage et de se soutenir mutuellement dans la coopération et la collaboration en tout temps et en tout lieu (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Intégrer cette dimension de la distance au cours en présentiel sur campus montre bien comment les TIC peuvent

considérablement enrichir les pratiques pédagogiques (Singh, 2003). Mais, quelle définition pourrait-on donner à un dispositif d'apprentissage hybride à partir de ces interprétations que nous retrouvons dans les écrits ?

Nous constatons que (i) l'articulation entre *présence* et *distance* s'actualise dans un *environnement technologique* ; (ii) cet environnement est accessible en tout temps et en tout lieu ; (iii) il constitue un support à la démarche d'apprentissage des étudiants ; (iv) et possède en lui-même des potentiels d'interactions sociales. Aussi considérons-nous un **dispositif d'apprentissage hybride** comme un environnement technopédagogique, qui intègre de façon cohérente les activités d'apprentissage et d'encadrement en ligne à celles du présentiel sur campus, pour soutenir la démarche pédagogique, et peut s'inscrire dans une communauté de pratiques. Cette définition prend en compte l'ouverture spatio-temporelle du dispositif et ses potentiels d'accompagnement cognitif, métacognitif, affectif et motivationnel des étudiants autour d'un projet commun, lequel projet peut se construire dans l'action, la réflexion et la collaboration à l'aide d'interactions sociales.

Nous utilisons le qualificatif « technopédagogique » pour montrer l'articulation des médiations humaine et technologique de la relation pédagogique, que doit opérer l'enseignant exerçant dans un tel environnement d'apprentissage. Il va sans dire qu'il doit adopter une *posture intégratrice* des démarches d'enseignement en présentiel et en ligne, en vue d'un encadrement pédagogique efficace. D'où l'émergence d'une nouvelle posture enseignante, intégrant dans un même cours ces deux dimensions de la formation. Avant de mettre en lien les dispositifs d'apprentissage hybride et le développement professionnel des enseignants universitaires, il nous faudra d'abord définir ce que nous entendons par le concept de développement professionnel en enseignement.

1.2 Le concept de développement professionnel en enseignement

1.2.1 Un concept polysémique

Sur le plan lexical, la littérature scientifique utilise différentes terminologies pour appréhender le concept de **développement professionnel** en enseignement. Cette variété de terminologie engendre une polysémie du concept, dans la mesure où différentes interprétations deviennent possibles : par exemple, Boucher & L'Hostie (1997), Clement

& Vandenberghe (1999), Lafortune *et al.* (2001) parlent de *formation continue*, de *perfectionnement*, de *développement pédagogique*, dans le sens de mise en œuvre de mécanismes d'intervention pour soutenir les pratiques enseignantes ; Glatthorn (1995) et Kagan (1992) utilisent *croissance professionnelle*, tandis que Huberman (1989) emploie le terme de *développement de carrière* pour décrire le cheminement professionnel des enseignants ; quant à Wells (1993), Lieberman & Miller (1990), la réflexion et la recherche sont sources de développement professionnel, en vue d'une transformation individuelle et collective des compétences mobilisées dans l'exercice de la fonction enseignante. De ce fait, pour ces auteurs, le développement professionnel est lié à la *pratique réflexive*. Toutes ces terminologies et interprétations relèvent de l'approche théorique des auteurs, de sorte que deux tendances se dégagent dans les écrits : d'une part, l'**approche développementale** et, d'autre part, l'**approche professionnalisante**.

1.2.2 Deux approches théoriques

L'*approche développementale* considère le développement professionnel comme une croissance, une évolution progressive, personnelle et professionnelle, de l'enseignant dans son cheminement dans la carrière. Cette croissance engendre des transformations de la personne au niveau du comportement, des habiletés et des sentiments au fil des années de pratique. Les terminologies de *croissance professionnelle* et de *développement de carrière* s'inscrivent dans cette approche : le cheminement dans la profession enseignante se fait selon un certain nombre de stades de croissance, depuis la formation initiale jusqu'à la retraite. Pour l'*approche professionnalisante*, le développement professionnel est plutôt un processus d'apprentissage continu, à travers les expériences de pratiques et la réflexion sur les pratiques, pour se reconstruire les compétences et une identité professionnelles enseignantes appropriées. Les tenants de cette seconde approche emploient les termes de *formation continue*, de *perfectionnement*, de *développement pédagogique*, et de *pratique réflexive*. Mais, quelle approche serait-elle appropriée, dans cette recherche, pour mieux appréhender la relation entre les dispositifs d'apprentissage hybrides et le développement professionnel des enseignants universitaires ?

1.2.3 La pratique réflexive et le savoir-agir professionnel

Lorsque nous analysons les typologies des stades d'évolution, présentées par les tenants de l'approche développementale (Nault, 1999 ; Zeichner & Gore, 1990 ; Vonk, 1988 ; Huberman, 1989 ; Barone *et al.*, 1996), nous constatons qu'elles présentent un processus commun de croissance professionnelle pour tous les enseignants. Toutefois, si l'entrée dans la carrière est généralement identique pour tous, les cheminements varient selon les contextes : les incidents critiques dans la pratique et les conjonctures sociopolitiques, économiques et culturelles affectant l'Université sont autant de variables qui peuvent modifier les expériences individuelles et collectives (De Ketele, 2010).

L'enseignant doit être capable de résoudre des problèmes complexes à partir de son sens de jugement éclairé sans mécaniquement suivre des procédures détaillées proposées par d'autres acteurs : son professionnalisme repose sur son sens d'autonomie et de responsabilité (Perrenoud, 1994 ; 2001). En outre, la décision qu'il prend exige un dialogue permanent avec la situation, telle qu'il la vit (Schön, 1983). Aussi, pourrions-nous dire que le développement professionnel en enseignement s'inscrit dans une perspective de la réflexion sur l'action, dans l'action et sur les modèles d'action. Cette réflexion permet à l'enseignant de se construire une vision pédagogique inspirée de la pratique et de lier l'action à la pensée, afin de développer un savoir-agir professionnel réfléchi. Mais, dans quel sens les dispositifs d'apprentissage hybride favoriseraient-ils cette approche ? Quel intérêt y a-t-il à explorer les liens entre ces deux concepts ?

1.3 Les cours hybrides : un facteur de changement de pratiques

1.3.1 Des défis pédagogiques à surmonter

À peine la complexité de l'apprentissage hybride est-elle explorée, dans toutes ses dimensions, que le développement fulgurant des TIC continue d'engendrer de nouvelles tendances d'enseignement, tels que les MOOC (*Massive Open Online Courses*) : une innovation technopédagogique permettant à des milliers de personnes, réparties dans le monde, d'apprendre de façon collaborative et informelle (Cornier & Siemens, 2010). Elle connaît son apogée en 2012 dans les grandes Universités américaines de Stanford, Harvard et MIT et devient de plus en plus un mode de formation prisé par les Universités et les

entreprises un peu partout dans le monde (Mackay, 2013). Toutefois, il ne faudrait pas perdre de vue l'intérêt que revêt l'apprentissage hybride pour les Universités, en termes de faisabilité par rapport aux ressources dont elles disposent. Même si la plupart des études sur l'hybridation des cours portent sur les expériences et les pratiques étudiantes, il existe des études empiriques qui indiquent la nécessité d'explorer les défis qu'elle représente pour les enseignants, afin de mieux appréhender ses effets sur leur développement professionnel. Nous en mentionnerons quelques-unes à travers le monde, relativement récentes (de 2006 à 2012), en raison de leur pertinence pour notre thématique.

King & Arnold (2012) ont conduit à la faculté d'éducation de l'Université d'Akron dans l'état d'Ohio aux États-Unis d'Amérique (USA), une étude empirique de type qualitatif auprès de cinq enseignants expérimentés (10 à 19 ans d'ancienneté), intervenant chacun dans un cours de 2^e cycle, pour comprendre comment ces enseignants articulent les concepts de *design pédagogique*, de *communication* et de *motivation* dans l'élaboration et l'implantation d'un dispositif hybride : pour être capables d'élaborer des dispositifs incitatifs et interactifs en ligne et d'amener les étudiants à s'investir également dans les cours en présentiel, les enseignants participant à l'étude ont dû s'autoformer dans l'alignement rigoureux des contenus avec les stratégies pédagogiques et les outils numériques pour rendre l'apprentissage dynamique et signifiant, et ce, à partir d'une *posture réflexive* à chaque étape de développement du dispositif. Or la plupart des participants ne disposaient pas de formation solide en technopédagogie. Les conclusions de cette étude montrent bien que l'hybridation des cours offre des opportunités de développement professionnel, en termes d'autoformation et de pratique réflexive et, de ce fait, constituent un cadre propice de réflexion pédagogique.

Caldron *et al.* (2012) ont effectué une étude empirique de type mixte dans quatre facultés de l'Université de Long Island à New York aux USA, en évaluant les perceptions des étudiants, des enseignants et des administrateurs sur les cours hybrides, pour construire des supports destinés à l'apprentissage des étudiants et au développement professionnel des enseignants. Elles ont à cet effet collecté des données pendant les sessions d'automne 2010 et d'hiver 2011 auprès de 23 enseignants, intervenant dans 37 cours hybrides, 197 étudiants et des membres de l'administration. Leur analyse des perceptions du personnel enseignant montre que l'appropriation de stratégies pédagogiques spécifiques au e-

learning est difficile, malgré la facilité de structuration des contenus et la formulation d'objectifs d'apprentissage appropriés, aussi bien en ligne qu'en présentiel. La plupart des enseignants ont fait appel à leurs expériences en présentiel pour intervenir en ligne. D'où la nécessité, selon ces auteures, d'élaborer un support approprié au développement professionnel pour efficacement accompagner les enseignants en contexte hybride.

Lebrun (2011) montre en quoi il est pertinent d'explorer la nature des rapports entre *pédagogie* et *technologies* pour comprendre et expliquer les effets des outils numériques non seulement sur les apprentissages des étudiants, mais aussi sur le développement professionnel des enseignants universitaires. En effet, il a conduit une recherche empirique à l'aide d'une approche mixte à l'Université catholique de Louvain en Belgique, entre 2006 et 2007, sur les représentations que 1179 étudiants et 153 enseignants, utilisant la plateforme *Claroline* en complément à la formation en présentiel, se font de l'usage des TIC. Le chercheur note que (i) les outils numériques et les modalités pédagogiques utilisés engendrent un changement d'orientation dans la démarche enseignante, évoluant désormais d'une pédagogie transmissive vers une pédagogie plus active, notamment interactive et incitative ; (ii) toutefois, il appert difficile pour les enseignants de développer leur pratique en référence à un modèle pragmatique.

Lameul *et al.* (2011), dans une recherche collaborative de type qualitatif auprès de trois enseignants-chercheurs évoluant dans un dispositif d'apprentissage hybride (campus numérique FORSE : Formation et ressource en sciences de l'éducation) à l'Université Lyon 2, en France, ont essayé de comprendre, à partir de la perspective de ces praticiens, la dynamique des relations entre la recherche sur l'apprentissage hybride et les pratiques enseignantes et ses effets sur le développement professionnel des enseignants-chercheurs. Leurs résultats démontrent (i) la pertinence du travail de collaboration réflexive au sein de l'équipe pédagogique ; (ii) un changement de posture pédagogique grâce aux TIC (rupture avec le modèle de pédagogie transmissive) ; et (iii) la pertinence d'allier pratique et recherche à travers la démarche SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*) de Boyer (1996). En fait, l'appropriation du dispositif d'apprentissage hybride par ces participants relève de l'instrumentation et de l'adaptation efficaces qu'ils ont faites des TIC à partir de la réflexion dans l'action et sur l'action. Cela démontre toute la pertinence que revêt la pratique réflexive dans le développement professionnel.

Dans une recherche empirique de type qualitatif, Yuen (2011) a analysé l'usage pédagogique des TIC en contexte d'apprentissage hybride pour saisir la complexité de la pédagogie universitaire de nos jours. Il a collecté des données suscitées, invoquées et provoquées auprès d'enseignants et étudiants, de 10 cours hybrides et de disciplines différentes (9 cours de 1^{er} cycle et 1 cours de 2^e cycle), dans 10 facultés à l'Université de Hong Kong. Les cours analysés ont été regroupés selon quatre formes de pratique pédagogique : (i) cours utilisant uniquement les ressources numériques pour transmettre les contenus en ligne ; (ii) cours centrant la démarche d'apprentissage sur l'autonomie de l'étudiant ; (iii) cours privilégiant les interactions en ligne ; et (iv) cours utilisant la plateforme comme outil d'autoformation et d'autogestion du cours. Toutefois, un manque d'engagement des étudiants dans les interactions en ligne est constaté pour les cours privilégiant cette approche, pour la simple raison que les étudiants disent échanger entre eux et aussi avec l'enseignant pendant les séances en présence sur campus. Aussi l'utilité du travail collaboratif virtuel est-elle questionnée si les interactions sont prégnantes sur campus. Cette observation montre que l'enseignant se doit d'articuler de façon significative les dimensions en ligne et en présentiel des cours hybrides.

Ocak (2010) a mené une recherche exploratoire qualitative, dans le système de l'enseignement supérieur de la Turquie, pour comprendre les obstacles rencontrés par le personnel enseignant dans leurs interventions au sein des dispositifs d'apprentissage hybride. Les résultats de son étude font état de trois types de problèmes : (i) le processus pédagogique, (ii) la question de la pertinence des cours hybrides pour la communauté universitaire, et (iii) les difficultés techniques dans la mise en œuvre du dispositif d'apprentissage. En effet, les enseignants trouvent la formule hybride trop complexe, dans la mesure où ils doivent assumer plusieurs rôles à la fois (experts de contenus, concepteurs, tuteurs en ligne et enseignants en présentiel). Ils jugent le temps de planification et d'organisation des cours trop insuffisant pour offrir des enseignements de qualité, constatent un déficit de communication entre l'équipe pédagogique, un manque de soutien de l'institution et des compétences technologiques insuffisantes pour certains. L'étude montre clairement la complexité de la mise en œuvre d'un dispositif hybride, dont il faut tenir compte pour faciliter son implantation.

Dans le processus d'implantation du plan stratégique 2008-2012 des dispositifs d'apprentissage hybride à l'Université Canberra en Australie, Battye & Carter (2009) ont mené une enquête auprès du personnel enseignant pour prendre en compte leurs attentes face à ce contexte émergent d'enseignement. Les enseignants ont exprimé six besoins importants en regard de leur développement professionnel : (i) la nécessité de bien comprendre le concept d'apprentissage hybride qui leur paraît flou, (ii) de s'approprier les fondements théoriques de cette approche pédagogique en vue de donner du sens à leur pratique, (iii) de disposer de formations pratiques pour s'approprier les dispositifs, (iv) de disposer de ressources adéquates pour construire des environnements d'apprentissage signifiants et pratiques, (v) de migrer la majorité des cours vers le modèle hybride pour joindre toute la clientèle étudiante potentielle, et (vi) d'investir davantage dans le développement des dispositifs hybrides, car cette formule pédagogique constitue un cadre pertinent de réflexion sur les pratiques enseignantes en ce début du 21^e siècle. Ces attentes d'enseignants australiens démontrent les besoins de perfectionnement en matière de pratique dans les dispositifs d'apprentissage hybride.

Dans une étude qualitative à l'Université Mount Royal de Calgary en Alberta au Canada, Vaughan (2007) a exploré les avantages et les défis de l'apprentissage hybride à partir de la perspective des étudiants, des enseignants et du personnel administratif. Il ressort de l'analyse, du point de vue du personnel enseignant, que les difficultés majeures dans le développement d'un cours hybride sont le manque de temps, de soutien et de ressources pour le redesign du cours en présentiel pour y intégrer le *e-learning*, et aussi des besoins énormes en formation technopédagogique appropriée. Encore une fois, cette étude montre le défi que représente cette réalité pédagogique, à laquelle l'enseignant doit répondre par le développement de compétences professionnelles adéquates pour réussir les missions d'enseignement qui sont désormais les siennes.

Mortera-Gutierrez (2006) a, quant à lui, effectué une étude qualitative dans une Université mexicaine, pour identifier les pratiques exemplaires et non exemplaires, au sein des dispositifs hybrides. Il définit trois formes de pratiques exemplaires : (i) celles qui

planifient et organisent de façon rigoureuse et cohérente les contenus, dans les deux modes de formation, facilitent l'atteinte des objectifs d'apprentissage, (ii) celles qui font preuve de flexibilité dans la gestion des travaux notés connaissent plus d'engagement de la part des étudiants, et (iii) celles qui font des rétroactions constantes, grâce aux outils numériques, augmentent la performance des étudiants. Toutefois, vu les limites de cette recherche, l'auteur recommande d'approfondir l'étude des stratégies d'enseignement en contexte hybride, afin de saisir toute la complexité de cette réalité pédagogique dont certaines dimensions demeurent encore inconnues.

Au terme de ce bref survol, dans le temps et dans l'espace, de quelques études sur la mise en œuvre des dispositifs d'apprentissage hybride et le lien avec le développement professionnel des enseignants universitaires qui y évoluent, quels constats pourrions-nous faire ? Quel malaise ce nouveau contexte pédagogique crée-t-il chez les enseignants ? Pourquoi devrions-nous explorer davantage la corrélation entre ces deux phénomènes ?

1.3.2 Énoncé du problème général

Ces quelques études à travers le monde (Australie, Belgique, Canada, France, Hong Kong, Mexique et USA), nous permettent de faire les trois observations suivantes : (i) les enseignants démontrent un intérêt pour cette innovation pédagogique, (ii) ils développent des stratégies d'adaptation à ce nouveau contexte d'enseignement-apprentissage, (iii) mais leurs façons de s'appropriier ces dispositifs hybrides diffèrent. En outre, nous notons que des enseignants expriment des besoins de formation en enseignement dans le *e-learning* et en compétences technologiques adéquates. Ce qui nous semble plutôt pertinent à explorer dans ce contexte technopédagogique nouveau, c'est le cas d'enseignants qui réussissent à s'appropriier ces dispositifs par l'*autoformation* et la *pratique réflexive*.

Des chercheurs au Canada, en Europe et aux USA ont proposé des démarches de soutien au développement professionnel des enseignants évoluant dans un tel contexte. Mais, ces démarches sont plutôt prescriptives et ne rendent pas compte des processus de conceptualisation que les enseignants opèrent, dans la réflexion sur l'action, pour s'adapter au nouveau contexte pédagogique. En Alberta (Canada), Vaughan & Garrison (2006), à partir d'une étude de communauté de pratiques au sein d'un dispositif hybride de formation

continue, destiné aux enseignants de cours hybrides, proposent cette même formule de formation hybride pour permettre aux enseignants de vivre par eux-mêmes l'expérience d'apprentissage hybride des étudiants et de réfléchir à leurs propres pratiques dans le but de construire des dispositifs d'apprentissage hybrides significatifs. Toutefois, cette formule ne permet pas de configurer les processus de réflexion de l'enseignant, sur ses propres expériences d'apprentissage et de pratiques pédagogiques en contexte hybride, pouvant contribuer à son développement professionnel.

En Europe, l'équipe de chercheurs *Hy-Sup* (Belgique, France, Luxembourg et Suisse), issue de la réforme de Bologne, a élaboré, à partir d'études effectuées depuis 2009 dans des institutions universitaires des pays participants, une typologie des dispositifs hybrides décrivant six types de pratiques enseignantes (Burton *et al.*, 2011): (i) le dispositif centré sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances, (ii) le dispositif centré sur l'enseignement et les ressources multimédias, (iii) le dispositif centré sur l'enseignement et les outils d'interaction, (iv) le dispositif ouvert et centré sur l'apprentissage, (v) le dispositif ouvert et centré sur l'apprentissage avec un environnement technologique riche et varié. Le dernier type de dispositif est qualifié d'écosystème, parce qu'il favorise la participation active de l'étudiant en ligne et en présentiel, fait constamment usage d'outils technologiques variés, encourage l'accès et la production de multimédias, permet la collaboration réflexive et l'ouverture vers des ressources extérieures. Il est présenté comme le modèle que tout enseignant devra adopter. Or une typologie est purement descriptive et classe les éléments à partir de traits discriminants. Elle ne permet pas non plus de comprendre comment l'enseignant est arrivé à se configurer lui-même un tel dispositif.

Aux USA, Fetters & Duby (2011) proposent une démarche formelle de formation continue de trois à quatre mois. Cette démarche découle de l'expérimentation, pendant un an (2009 à 2010), d'un programme de soutien au développement professionnel du personnel enseignant de Babson College, dans le Massachusetts, dispensant des cours hybrides. Elle inscrit l'enseignant dans un processus d'apprentissage séquentiel, ayant pour objet l'élaboration d'un cours hybride, tout en vivant l'expérience d'apprentissage hybride comme étudiant : concevoir un plan de cours en ligne, pratiquer l'enseignement par les pairs, participer à la collaboration réflexive, et transférer ces connaissances pratiques en situations réelles d'enseignement de cours hybrides avec ses propres étudiants. Si nous

partons du postulat de la réflexivité de l'enseignant, dans ses pratiques quotidiennes, comme un moyen de développement professionnel durable, il est évident qu'une situation formelle de formation continue ne saurait nécessairement constituer le seul moyen d'effectuer des apprentissages de qualité. En clair, en explorant les réflexions de l'enseignant sur l'action, et même dans l'action, nous pourrions sans doute configurer les stratégies d'autoformation, voire d'apprentissage informel, que l'enseignant met en place pour s'approprier son nouvel environnement de travail.

Aussi le problème général de notre projet de recherche se résume-t-il en cette phrase (figure 1, p. 19) : **bien que les écrits indiquent quelques incidences des dispositifs hybrides sur le développement professionnel des enseignants universitaires et des besoins de perfectionnement en enseignement en ligne, elle n'offre pas de modèles satisfaisants permettant de comprendre comment certains enseignants construisent des modèles d'action pédagogiques appropriés au contexte d'apprentissage hybride.** Nous entendons donc approcher le phénomène de façon inductive dans le but de faire émerger des modèles de pratique, ancrés dans la réalité des enseignants dispensant des cours en formule hybride, et de comprendre les effets de ces nouvelles pratiques pédagogiques sur leur propre développement professionnel. Cependant, quel intérêt une telle étude revêt-elle sur les plans scientifique et social ?

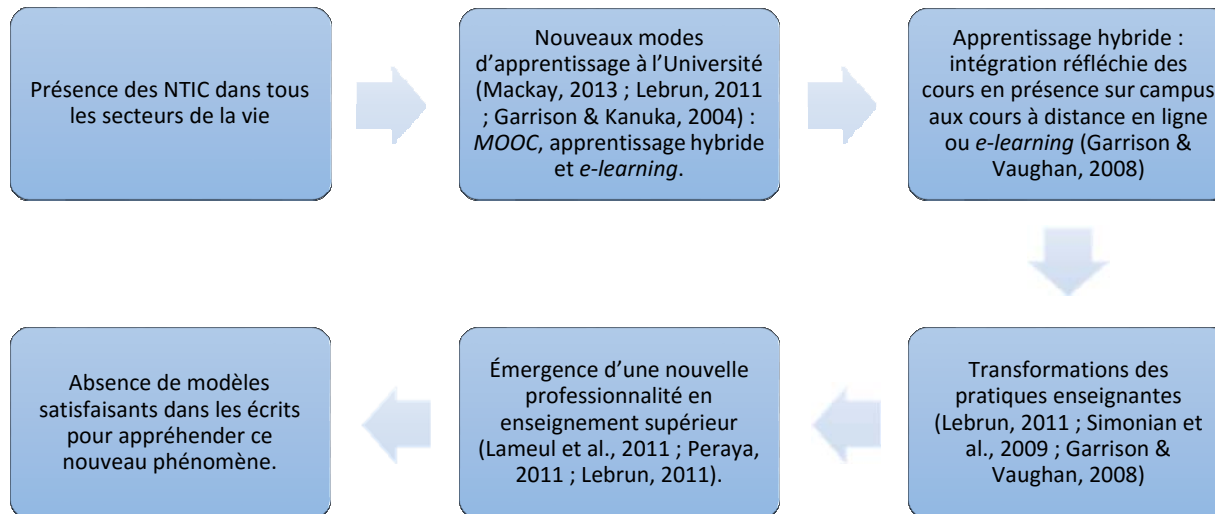


Figure 1 – Aperçu général de la situation problématique

1.3.3 Pertinence de la recherche

Puisque la littérature n’offre pas de modèles descriptifs satisfaisants rendant compte des liens entre les dispositifs d’apprentissage hybrides et le développement professionnel des enseignants, notre recherche visera donc la production d’énoncés permettant de mieux comprendre la dynamique de relations entre ces deux phénomènes. Par conséquent, **sur le plan scientifique**, cette recherche apportera un éclairage nouveau sur les processus de construction identitaire professionnelle en pédagogie universitaire, en regard des effets des mutations socioculturelles et économiques que subissent l’Université, en général, et les pratiques enseignantes et étudiantes, en particulier. L’approche inductive envisagée à cet effet aidera à définir la réalité à partir de la perspective des acteurs eux-mêmes, afin d’élaborer des modèles d’intervention enracinés dans leurs pratiques quotidiennes. Ainsi **sur le plan social**, ces modèles devront-ils refléter des pratiques significatives et efficaces, des manières appropriées d’agir ou d’intervenir dans des contextes spécifiques, en regard des valeurs auxquelles adhèrent les enseignants eux-mêmes. De ce fait, outre la pertinence scientifique, notre préoccupation est de prendre en compte le paradigme de la pratique, en termes de processus pédagogiques et des normes socioprofessionnelles des enseignants, pour rendre les résultats de cette recherche efficaces et pertinents pour la pratique. Les

modèles, émergeant de nos analyses, pourraient être intégrés à la formation pédagogique des enseignants universitaires dans le contexte de la bimodalisation des Universités.

Conclusion

Au terme de ce processus de problématisation, nous retenons les points suivants : (i) les dispositifs hybrides constituent des environnements technopédagogiques articulant intelligemment, dans un même cours, les apprentissages en présentiel et en ligne pour efficacement soutenir la démarche des étudiants ; (ii) le développement professionnel signifiant se fait par la pratique réflexive qui conduit l'enseignant aux questionnements constants de ses interventions auprès des étudiants, dans le but de leur apporter les supports adéquats ; et (iii) la littérature montre clairement l'émergence de nouvelles pratiques au sein de ces dispositifs, mais n'offre pas de cadres descriptifs satisfaisants pour les saisir. Aussi pensons-nous qu'une des façons possibles de le faire serait d'immerger ces dispositifs, afin de construire des modèles de pratique selon la perspective des praticiens-pédagogues universitaires. Cependant, quel cadre de référence aiderait-il à mieux appréhender cette réalité des pratiques pédagogiques universitaires ? Le chapitre 2 définit le cadre de référence conceptuelle qui nous permet de mieux saisir ce phénomène.

Chapitre 2

Cadre conceptuel et recension empirique

Introduction

Dans ce deuxième chapitre, nous définissons un cadre de référence permettant de construire des moyens concrets pour mieux appréhender la relation entre les pratiques pédagogiques dans un dispositif d'apprentissage hybride et le développement professionnel des enseignants universitaires. Pour ce faire, notre procédure de recensement et les critères de recension d'écrits sont d'abord présentés. Ensuite, les concepts organisateurs de la formation hybride, la médiation pédagogique virtuelle, la compétence transversale d'intégration pédagogique des TIC et l'alignement technopédagogique sont mis en relief à travers une présentation analytique et synthétique des études. Enfin, la question spécifique et les sous-questions de recherche sont énoncées.

2.1 Recensement et recension d'écrits

Nous avons utilisé les moteurs de recherche ERIC (langue anglaise), Érudit, Cairn et Persée (langue française), que nous avons interrogés selon la logique booléenne en croisant, à l'aide d'opérateurs « et (*and*), ou (*or*), non (*not*) », les mots **apprentissage hybride** (*blended learning*) et **développement professionnel** en enseignement supérieur (*faculty development*). Les paramètres de recherche avancée des moteurs ont permis d'extraire tous types de publications sur la thématique sur une période de cinq ans (2007 à 2012). La délimitation de la période de recension est très cruciale, en ce sens que les connaissances évoluent très vite dans le domaine des TIC. Des publications non récentes peuvent ne plus être d'actualité, c'est-à-dire en déphasage avec l'état actuel des lieux. Cette première interrogation a produit 38 265 articles.

Toutefois, la majorité de ces publications portent sur l'ingénierie pédagogique, à savoir les processus de conception, d'implantation et d'évaluation des systèmes d'apprentissage informatisés. Or, notre intérêt porte sur l'intégration des *solutions virtuelles* au mode d'*enseignement en présentiel*, dans la formation universitaire, et ses incidences sur la *pratique enseignante*. Pour plus précisément indexer les articles à ce sujet, nous avons procédé à d'autres interrogations des moteurs en croisant les termes **enseignement en présence** (*classroom teaching*), **enseignement en ligne** (*online teaching*) et **développement pédagogique** (*instructional development*). Cette deuxième

technique a produit un ensemble de 72 articles précis sur la thématique. Ce nombre très réduit s'explique par le fait que le champ du développement pédagogique des enseignants universitaires en lien avec les dispositifs d'apprentissage hybride n'est pas prolifique.

Mais, nous avons retenu 32 articles, en raison de leur pertinence pour notre étude. Outre les publications après 2007, les critères d'inclusion de notre recension ont été les articles arbitrés, les études empiriques, et les enseignants universitaires œuvrant dans les dispositifs d'apprentissage hybride. Bien qu'ayant exclu toute étude avant 2007, nous nous sommes référés à certaines études avant cette date, quand les conclusions qui y sont présentées sont encore valides de nos jours. Ce qui nous a d'ailleurs permis de voir l'évolution de la situation dans le temps. Nous avons aussi élargi notre recherche à toutes les régions du monde, dans le but de ne pas exclure des études pertinentes.

2.2 Des concepts organisateurs de la formation hybride

2.2.1 Les interactions en formation à distance (FAD) médiatisée

Le concept d'interaction en FAD a fait l'objet de beaucoup d'études, sans que les auteurs ne parviennent à une définition consensuelle (Sook & Bonk, 1998). Selon Kenny (2002), ce concept a trait en général aux communications entre l'enseignant et l'apprenant, à la collaboration entre les apprenants, et à l'engagement cognitif de l'apprenant dans le traitement des contenus. Toutefois, c'est la dimension sociale des interactions qui est mise en perspective dans la majorité des écrits (Beard & Harper, 2002 ; Crawford, 1999 ; Wagner, 1994). En outre, avec la formation en ligne grâce aux technologies de l'Internet, le concept d'interactivité est de plus en plus utilisé (Smith & Dillon, 1999). Aussi Thurmond (2003, p. 4) définit-elle le concept d'interaction comme:

[...] the learner's engagement with the course content, other learners, the instructor, and the technological medium used in the course [...].

Mais, Wagner (1997) recommande de distinguer l'*interaction* de l'*interactivité* : si le premier concept a trait aux comportements d'un apprenant ou de groupes d'apprenants, le second implique plutôt l'usage de l'informatique dans l'apprentissage. Aussi les écrits

distinguent-ils quatre types d'interactions en FAD médiatisée : (i) apprenant-contenus, (ii) apprenant-enseignant, (iii) apprenant-apprenants, et (iv) apprenant-interface.

Les interactions apprenant-contenus inscrivent l'étudiant dans un dialogue avec les concepts, dans le but de traiter l'information et de s'appropriier les connaissances visées (Moore & Kearsley, 1996). Des études ont pu observer ce type d'interactions à travers cinq variables : l'accès aux contenus (Leasure *et al.*, 2000), la gestion du temps (Atack, 2003), la clarté du plan de cours (Swan, 2001), la participation aux forums en ligne (Swan, 2001), et le mode de formation proposé (Faux & Black-Hughes, 2000). En effet, Leasure *et al.* (2000) ont mené une étude quantitative, à l'Université d'Oklahoma (USA) pendant un trimestre, pour comparer la performance des étudiants, en regard de l'accès aux contenus, dans un cours de baccalauréat en sciences infirmières offrant le choix aux étudiants de suivre la formation en présence (48 étudiants) ou en ligne (16 étudiants). Les résultats de leur analyse statistique inférentielle n'indiquent pas une différence significative entre les performances des deux groupes, sauf que les étudiants en ligne font davantage preuve d'autonomie et d'automotivation et semblent surtout avoir beaucoup amélioré leur habileté de communication écrite. Mais, la question de la gestion du temps est plutôt rapportée par Atack (2003) dans une étude qualitative au Canada, pendant 6 mois, auprès de 57 infirmières, en formation continue en ligne, dans 3 provinces et 1 territoire. L'analyse des entrevues des focus groupes montre des difficultés dans l'organisation du temps malgré la satisfaction globale des participantes.

Swan (2001) relève plutôt la question de l'impact de la clarté du plan de cours dans un dispositif *e-learning* en mode asynchrone. Dans une étude quantitative auprès de 1406 étudiants de la State University of New York (SUNY) à Buffalo (USA), elle montre que plus le plan de cours est bien structuré et renseigne l'étudiant sur des contenus précis à étudier, plus des apprentissages efficaces ont lieu. En outre, ses résultats indiquent que les étudiants trouvent la démarche d'apprentissage plus facile dans les cours ayant des structures de plans de cours similaires. Elle rapporte aussi que la participation aux forums en mode différé favorise davantage la compréhension des contenus.

Paradoxalement, les travaux de Faux & Black-Hughes (2000) indiquent la préférence des étudiants pour les cours en présence. Elles ont mené une étude comparative,

dans une approche mixte, de trois modes de formation proposés dans un cours d'histoire du travail social de niveau premier cycle, à l'Université d'état du Minnesota-Mankato (USA), pour voir les effets des technologies de l'Internet sur les apprentissages : formation en présence (26 étudiants), le *e-learning* ou la formation en ligne (26 étudiants) et la formation hybride (16 étudiants). Les résultats des pré-tests et des post-tests administrés aux participants montrent que ni le *e-learning* ni la formation hybride n'apportent vraiment des changements significatifs chez les étudiants. Bien au contraire, les étudiants apprécient l'enseignement en présentiel, dans l'appropriation des contenus, plutôt que l'usage de l'Internet comme support à l'apprentissage.

Les interactions apprenant-enseignant doivent conduire l'étudiant à des expériences d'apprentissage positives (Thurmond & Wambach, 2004). La littérature analyse cet aspect à l'aide de quatre variables : l'*interaction en présentiel* (Restauri *et al.*, 2001), les *rétroactions constantes* (Vrasidas & McIsaac, 1999), la *performance étudiante* (Fredericksen *et al.*, 2000) et la *présence pédagogique* (Schönefeld-Tacher *et al.* 2001). Pour comprendre l'impact d'un manque d'interaction en mode présentiel entre un cours en ligne asynchrone (62 étudiants) et un cours par vidéoconférence (142 étudiants), Restauri *et al.* (2001) ont analysé les données provenant des évaluations de ces deux cours par les étudiants. Les étudiants du *e-learning* asynchrone indiquent être satisfaits des interactions avec l'enseignant et affirment avoir participé plus activement aux apprentissages, en raison des contacts fréquents et personnalisés de l'enseignant. Aussi Vrasidas & McIsaac (1999) notent-ils que les rétroactions constantes constituent un facteur pertinent influençant les interactions en ligne. Ils ont analysé les interactions étudiant-étudiants et étudiant-enseignant dans un cours hybride de cycles supérieurs en télécommunications, à l'aide de données qualitatives, colligées à partir d'observations, d'enregistrements et d'entrevues semi-structurées. Leur analyse montre que quand il y a moins de rétroactions, les étudiants participent faiblement aux activités.

C'est dans cette perspective que Fredericksen *et al.* (2000) établissent un lien entre la performance de l'étudiant et les contacts fréquents et personnalisés de l'enseignant. Ils ont analysé les entrevues de 1406 étudiants sur leur perception et degré de satisfaction des interactions avec leurs enseignants dans le réseau *e-learning* de l'Université d'état de New York, offrant des cours en mode asynchrone. Les résultats montrent que les étudiants qui

communiquent fréquemment avec leurs enseignants ont le sentiment de réaliser des apprentissages efficaces, tandis que ceux qui ont de la difficulté à joindre régulièrement les leur expriment le contraire.

En considérant la pertinence des interactions en ligne, Schönfeld-Tacher *et al.* (2001) ont cherché à comprendre, dans une étude mixte, comment la présence de l'enseignant peut affecter la dynamique interactive du groupe. Elles ont effectué cette étude auprès de 44 participants d'un cours d'histologie de cycles supérieurs, offert en mode présentiel (33 étudiants) et en ligne (11 étudiants) par un même enseignant, à l'Université d'état du Colorado à Fort Collins (USA). Les données qualitatives émanent d'observations d'interactions en ligne (chats, forums et courriels) et d'observations d'exposés magistraux de l'enseignant dans le cours en mode présentiel. Ces données ont été codées et catégorisées en quatre types de soutien déployés par l'enseignant pour favoriser la dynamique de groupe : *cognitif*, *métacognitif*, *socioaffectif* et *administratif*. L'analyse montre que la performance des étudiants en ligne est nettement supérieure à celle des étudiants du cours en mode présentiel, en raison des contacts permanents établis par l'enseignant avec le groupe en ligne. Ces résultats contredisent ceux de Faux & Black-Hughes (2000) et témoignent du fait que le *e-learning* pourrait avoir des effets significatifs sur l'apprentissage si l'enseignant sait développer et implanter des stratégies de communication efficaces avec ses étudiants.

Les interactions apprenant-apprenants en ligne sont tout à fait différentes de celles en présentiel, en raison du manque de présence physique réelle. Ce type d'interactions peut se faire entre deux étudiants ou un groupe d'étudiants. Les écrits analysent ce phénomène à la lumière de quatre variables : la *participation aux activités du cours*, les *réactions aux questions des pairs*, le *soutien affectif* et la *collaboration*. Cependant, les études sont contradictoires sur les effets de ce type d'interactions sur les apprentissages en ligne. Des auteures comme Fredericksen *et al.* (2000) et Attack (2003) montrent, dans leurs études effectuées respectivement aux USA et au Canada et présentées ci-haut (interactions apprenant-contenus et apprenant-enseignant), que les échanges avec les pairs favorisent la compréhension. Or, Thurmond *et al.* (2002), dont nous avons fait mention ci-haut (interactions apprenant-enseignant) de l'étude effectuée dans le réseau *e-learning* de l'Université d'état de New York, rapportent que les étudiants contraints de participer aux

travaux d'équipe expriment plutôt un sentiment d'insatisfaction, en ce sens qu'ils affirment ne pas effectuer des apprentissages efficaces au terme de la collaboration, comme ils l'auraient souhaité. Ils attribuent leur insatisfaction aux difficultés du travail collaboratif en ligne, en raison du manque de chaleur humaine des contacts physiques réels. Il est clair que le développement des technologies interactives ne suffirait pas à soutenir efficacement les apprentissages en ligne. Le rôle de l'enseignant demeure pertinent, comme l'ont si bien montré Schönfeld-Tacher *et al.* (2001) dans leur étude sur les interactions apprenant-enseignant. C'est seul l'enseignant, qui, par la créativité, peut aider chaque apprenant à vivre des expériences d'apprentissage positives, quels que soient le contexte, les objectifs et les méthodes d'apprentissage mis de l'avant. Les technologies ne sont que des médias d'apprentissage, des outils dont le potentiel pédagogique relève de l'utilisation réfléchie que l'enseignant en fait (Lebrun, 2011).

Les interactions apprenant-interface, dans l'apprentissage par ordinateur pose le problème de l'interactivité avec l'outil technologique (Thurmond, 2002). Selon Payne (2002), l'outil est en lui-même neutre, c'est la façon dont l'étudiant l'utilise qui en définit les effets sur l'apprentissage. Pour comprendre ces effets, les écrits explorent cet aspect à l'aide de trois variables : l'expérience avec l'ordinateur (Soon *et al.*, 2000 ; Leasure *et al.*, 2000), les perceptions au sujet des TIC (Faux & Black-Hughes, 2000 ; Raby *et al.*, 2011), et l'accès aux technologies (Morris *et al.*, 2002 ; Schrum & Hong, 2002). En effet, dans une étude mixte, à l'Université de Yonsei en Corée du sud, auprès d'un échantillon de 60 étudiants en sciences infirmières participant à un *e-learning*, nécessitant des connaissances sur l'usage de l'ordinateur, Soon *et al.* (2000) montrent que 60% des étudiants sont des novices en informatique. La connexion Internet constitue une autre difficulté à laquelle ils doivent faire face (débit faible pour la plupart des foyers), en raison du coût élevé d'une connexion rapide et fiable qu'ils doivent s'offrir.

Toutefois, cette réalité ne s'applique pas nécessairement aux contextes actuels nord-américain et européen où l'accès à une connexion de qualité est facilité par la politique de concurrence des marchés et où l'intégration des TIC, depuis l'enseignement primaire, fait de l'ordinateur un outil de travail quotidien des enseignants et des étudiants, bien qu'il reste encore beaucoup de questions à élucider à ce sujet. Leasure *et al.* (2000) montrent d'ailleurs que ces difficultés liées à l'usage de l'ordinateur n'ont jamais constitué

un obstacle majeur à l'apprentissage en ligne en sciences infirmières à l'Université d'état d'Oklahoma (voir interactions apprenant-contenus), dont elles ont comparé les performances avec ceux du cours en face-à-face. Il est évident qu'une expérience négative avec l'ordinateur peut affecter la démarche de l'étudiant dans le *e-learning*, puisqu'il peut ne pas se sentir à l'aise et être perdu dans le cheminement virtuel qu'on lui propose (Faux & Black-Hughes, 2000). Les perceptions des étudiants sur les TIC sont donc pertinentes pour optimiser l'usage des outils technologiques.

Raby *et al.* (2011), dans une étude mixte auprès de 10 266 étudiants de deux Universités québécoises, essaient de cerner les perceptions des étudiants sur l'intégration des TIC à l'université. Leur analyse montre que les étudiants d'aujourd'hui considèrent la technologie comme une valeur ajoutée à leurs apprentissages. Les étudiants classent par ordre de pertinence les outils numériques comme suit : (i) les logiciels de présentation, (ii) le courriel, (iii) le forum, (iv) le blogue et les plateformes d'apprentissage (malgré quelques difficultés techniques), (v) la mise en ligne du plan de cours, des notes de cours, de ressources Internet et des résultats d'évaluation. Les étudiants affirment que la technologie favorise l'accès à l'information, facilite l'apprentissage, développe le sens de partage de l'information, favorise des apprentissages en profondeur, augmente leur intérêt et leur motivation, et soutient leur processus d'évaluation.

Aussi ces auteurs suggèrent-ils aux enseignants universitaires de s'approprier ces outils numériques pour soutenir à temps l'apprentissage des étudiants (courriel), pour favoriser l'apprentissage collaboratif (forums et blogues), pour schématiser, illustrer et synthétiser les contenus (logiciels de présentation et plateformes). Toutefois, ils tirent l'attention des enseignants sur le fait que les logiciels de présentation mal exploités, ainsi que la mise en ligne des ressources Internet non pertinentes, ou au contenu trop abondant, peuvent créer des effets contraires chez l'étudiant. Les participations obligatoires aux forums de discussion ne garantissent pas non plus un apprentissage effectif, comme les conclusions de l'étude de Thurmond *et al.* (2002) le montrent.

Nous ne pensons pas que l'accès à l'informatique constitue une problématique de nos jours dans nos pays développés. Chaque Université dispose aujourd'hui d'un réseau informatique qui permet aux étudiants et au personnel enseignant d'accéder à la connexion

Internet. Hors campus, les fournisseurs Internet offrent des connexions de qualité à la population, eu égard la concurrence sur le marché des technologies de l'Internet. Il relève donc de la responsabilité de l'étudiant de s'équiper pour profiter des avantages que lui offrent les TIC en matière de formation en dehors du campus.

La configuration que les écrits font des interactions à distance, pour le *e-learning*, nous conduit à une représentation schématique (figure 2, ci-après) des processus de communication pédagogique médiatisée. Cette schématisation met l'interface, médium des échanges, au centre des interactions entre l'apprenant et les autres composantes du dispositif (les contenus, l'enseignant et les autres apprenants).

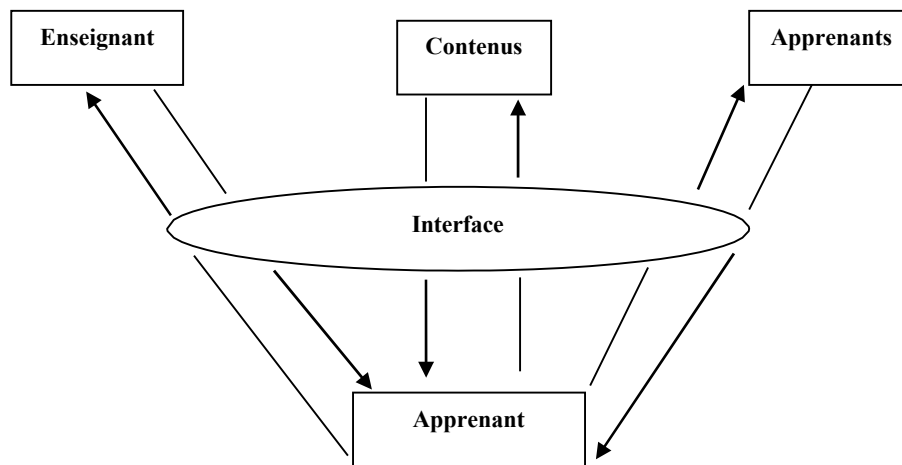


Figure 2 – Interactions entre l'apprenant et son environnement en FAD médiatisée

Outre le paramètre des interactions, la littérature montre que les chercheurs tentent de conceptualiser le phénomène d'apprentissage hybride à l'Université, ainsi que dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire, en proposant des modèles intégrateurs qui permettent d'appréhender les facteurs sous-jacents à l'articulation des dimensions de la présence et de la distance dans un même cours.

2.2.2 L'intégration de la présence et de la distance

Staker & Horn (2012) proposent, dans le cadre des recherches du *Innosight Institute* aux USA, un modèle taxonomique (figure 3, p. 30), classifiant en quatre catégories les pratiques d'apprentissage hybride dans plus de 80 établissements scolaires : (i) la *rotation*

model permet à l'élève, dans une matière donnée, de cheminer seul dans les cours en mode présentiel et en ligne dans les laboratoires informatiques de l'école, (ii) le *flex model* offre le *e-learning*, mais suivi d'accompagnements pédagogiques sur campus, (iii) le *self-blend model* permet à l'élève de suivre des cours en ligne de son choix hors campus pour compléter ses apprentissages en présentiel sur campus, et (iv) l'*enriched-virtual model* offre la formule hybride dans toutes les matières de l'école.

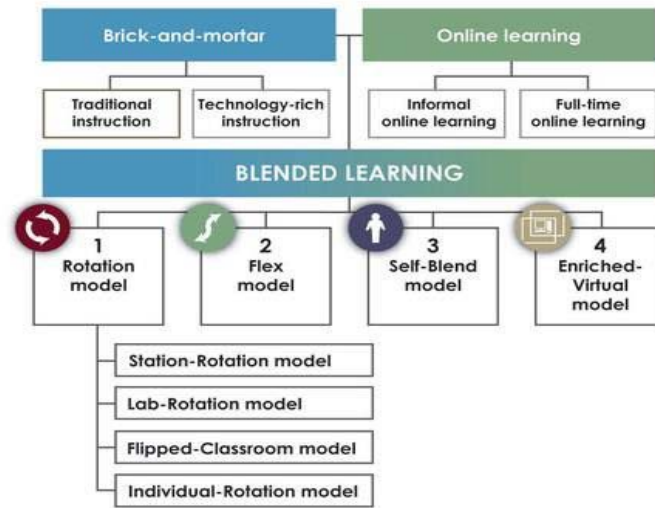


Figure 3 – *Blended Learning Taxonomy* (Staker & Horn, 2012)

Selon ces deux auteurs, ces modèles relèvent de quatre pratiques enseignantes, dont les combinaisons permettent aux élèves de vivre des expériences d'apprentissage en présentiel et à distance : (i) **traditional instructional**, centré sur l'enseignement formel en présentiel sur campus, permet la *rotation model*, (ii) **technology-rich instruction** intègre les TIC dans l'enseignement formel en présentiel sur campus et permet le *flex model*, (iii) **informal online learning** favorise le *self-blend model* permettant à l'élève d'exploiter des ressources dans Internet, en dehors du cours, pour renforcer ses acquis, et (iv) **full-time online learning**, centré sur l'enseignement formel en ligne avec des séances d'examens ou de socialisation sur campus, permet la formule hybride à l'échelle institutionnelle. Ils notent que les deux premiers modèles relèvent davantage de la formation en présentiel, tandis que les deux derniers relèvent de la FAD. Mais, nous constatons que leur approche tient compte des possibilités d'adapter la définition du concept hybride aux différents

contextes d'intervention, articulant présence et distance, et permet aussi d'avoir une vue globale des pratiques de la formation hybride. En outre, chaque mode de formation intègre les caractéristiques de l'autre, permettant ainsi à l'élève de vivre des expériences d'apprentissage uniques et riches (Garrison & Vaughan, 2008).

Au niveau du supérieur, Picciano & Dzuiban (2007) ont construit un **modèle bidimensionnel** : (i) présentiel et *e-learning* (plan horizontal) et (ii) utilisations simple et avancée des TIC (plan vertical) : e-mail/ressources électroniques et tableau interactif, pour le présentiel, et plateforme/forums d'échange et vidéoconférence interactive pour le *e-learning*. Picciano (2009) reprend cette conceptualisation en proposant un autre modèle à dimensions multiples appelé le *Multimodal Model* (figure 4, p. 32). Il part du principe stipulant que la population étudiante étant hétérogène, les enseignants doivent intégrer différentes pratiques pédagogiques, y compris le mode présentiel et le *e-learning*, pour répondre adéquatement aux attentes de chaque étudiant. Il recommande un alignement rigoureux des objectifs, des activités d'apprentissage et des technologies, en regard des contenus entre le présentiel et le *e-learning*, la dimension socioaffective des interactions, les débats dans les forums, la réflexion personnelle dans les blogs, la coconstruction du savoir dans le wiki, et les activités de synthèse et d'évaluation à l'aide de tests, d'essais, du e-portfolio et de présentations orales (PowerPoint ou Youtube).

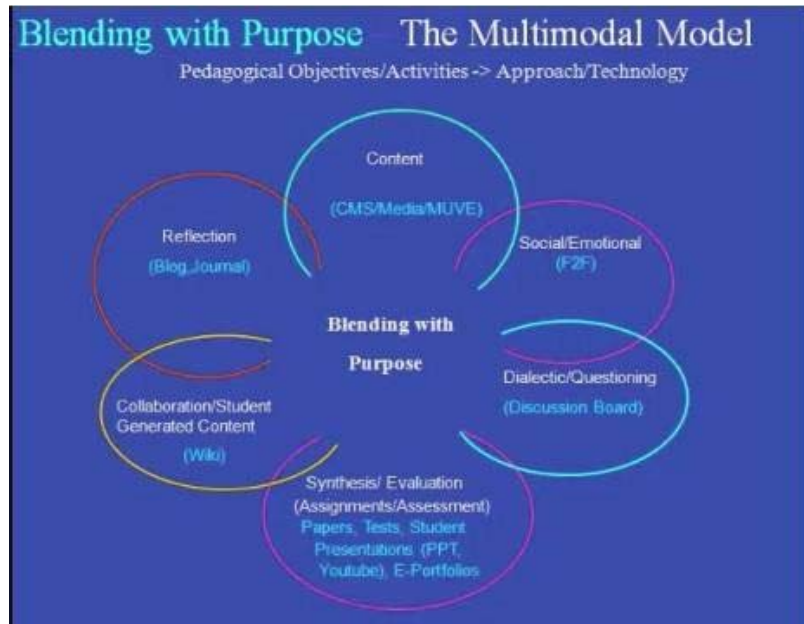


Figure 4 – *Blending with Purpose: The Multimodal Model* (Picciano, 2009)

Selon Shea (2007, p. 20), trois questions directrices doivent plutôt guider le processus de conceptualisation de l'apprentissage hybride en contexte universitaire :

[...] how learning occurs generally, how it occurs among adult learners, and how it occurs in technology-mediated environments.

Pour ce faire, il propose la construction d'un modèle enraciné dans les postures épistémologiques, pour saisir, selon les contextes et les objectifs de formation, les théories de l'apprentissage et de l'enseignement qui président à la sélection des contenus et aux choix des stratégies pédagogiques (figure 5, p. 33) : un **modèle pyramidal** à cinq niveaux permettant d'explicitier les conceptions et les croyances du praticien, en termes de production du savoir et de processus d'enseignement-apprentissage. À la base de cette pyramide sont les *fondements épistémologiques* et au sommet les *actions pédagogiques*. Entre les deux se trouvent les *théories de l'apprentissage et de l'enseignement* découlant de nos croyances, principes et valeurs et définissant le choix des modèles et des stratégies d'enseignement-apprentissage, qui sous-tendent nos actions pédagogiques au sein du dispositif. Toutefois, Shea (2007) recommande d'appuyer ce modèle sur d'autres cadres conceptuels, notamment celui de Bransford *et al.* (2000) [HPL – *How People Learn*], qui centre l'articulation du *e-learning* sur quatre facteurs : (i) *apprenant*, (ii) *connaissances*,

(iii) *évaluation* et (iv) *communauté d'apprentissage*, tout en considérant les dimensions psychologique, sociale et développementale de l'étudiant.



Figure 5 – *A Grounded Model for Blended Environments* (Shea, 2007)

Bunderson (2003) recommande le cadre conceptuel de Xin (2002), *Engaged Collaborative Discourse*, qui s'inscrit dans la théorie Vygotskienne de la coconstruction du savoir. En effet l'observation de l'engagement intellectuel des étudiants en ligne aide à mieux cerner les processus cognitifs dans la démarche d'apprentissage collaboratif, non seulement à partir des partages d'information exigeant des efforts d'élaboration au niveau individuel et une contribution collective permettant aux participants de modifier leur compréhension initiale, mais aussi à partir de la médiation de l'enseignant. Ce cadre conceptuel permet ainsi d'explorer la complexité de certains liens pertinents dans le processus d'apprentissage collaboratif en ligne, afin de proposer des pistes de soutien pédagogique dans le *e-learning* et l'évaluation des médias d'apprentissage. En effet, il s'agit notamment des interactions (i) entre la *cognition* et la *communication*, (ii) entre le *dialogue* et la *motivation*, (iii) entre la *dynamique de groupe* et le *leadership*, et (iv) entre la *présence enseignante* et l'*engagement cognitif*.

Orlikowski (2000) suggère la **théorie de la structuration** de Giddens (1984), qui est beaucoup utilisée dans les recherches sur les systèmes d'information. Bien que cette théorie relève de la sociologie, beaucoup de chercheurs estiment qu'elle permet d'éclairer le phénomène des systèmes d'information, en termes des liens entre le système social et la technologie (Meulemans, 2005). En effet, Giddens (1984) met en lumière la dualité du

système social pour expliquer les interactions constantes entre l'action humaine et la structure sociale dans laquelle s'inscrit cette action. La structure sociale est l'expression des lois et des ressources impliquées dans la reproduction sociale. Elles n'ont de sens que dans l'activité humaine et constituent à cet effet l'héritage culturel assurant la pérennité de la société. Ce processus de structuration sociale peut être analysé selon trois angles : (i) les *schèmes d'interprétations* renfermant les savoirs expérientiels et permettant de construire du sens, (ii) les *normes* définissant les codes de bonnes conduites, et (iii) les *ressources* permettant de se réaliser. Orlikowski (2000) a adapté cette théorie à l'analyse de l'usage des TIC et constate que même si celles-ci impactent l'action humaine, elles en sont un produit social. D'où la corrélation entre TIC et action humaine montrant que les usagers des technologies évoluent dans un ensemble de systèmes sociaux complexes. Aussi en observant les structures sociales dans lesquelles s'inscrivent les usages des technologies, pourrait-on sans doute mieux saisir *pourquoi et comment* les gens utilisent les technologies au-delà de ce qu'ils disent et des raisons avancées par les concepteurs.

Laurillard (1993) propose le **modèle de type conversationnel** (figure 6, p. 35). Ce modèle s'appuie sur les conceptions de Pask (1976), Marton (1988) et Ramsden (1992), selon lesquelles le dialogue est le foyer de tout processus pédagogique. C'est un modèle qui essaie de représenter la *dynamique communicationnelle entre l'enseignant et l'étudiant dans la construction du savoir* : les échanges entre les deux acteurs, dans un environnement d'apprentissage conçu par l'enseignant, sont à la fois *itératifs et interactifs* ; ces échanges se font à l'aide d'activités de discussion, de réflexions et de rétroactions constantes permettant ainsi à l'étudiant de s'améliorer et de progresser convenablement dans ses apprentissages. Aussi Laurillard (1993) pense-t-elle que ce cadre conceptuel constitue un outil d'analyse qui peut aider les enseignants à évaluer les médias d'apprentissage et les méthodes pédagogiques selon les contextes de formation. Toutefois, des critiques ont relevé des limites à ce modèle. Ainsi Draper (1997) note-t-il que ce modèle conversationnel ne prête pas attention à la gestion de l'apprentissage et au processus de négociation de sens qu'implique la coconstruction du savoir. En outre, selon Britain & Liber (1999), il serait difficile d'appliquer ce modèle à un environnement d'apprentissage virtuel ne permettant pas d'autres alternatives pédagogiques

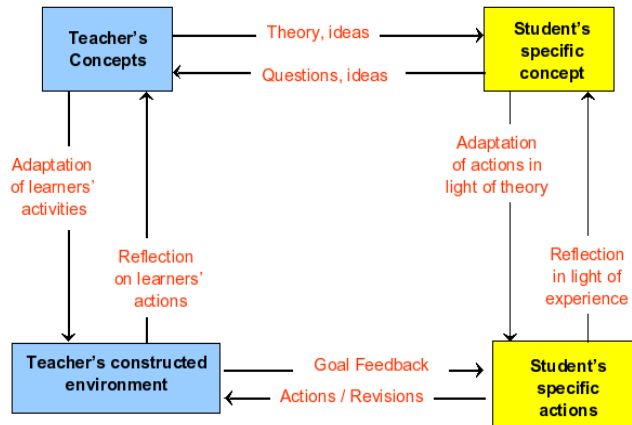


Figure 6 – A conversational Framework for Learning Individual (Laurillard, 2000)

Selon Singh (2003), l'apprentissage hybride, étant un processus d'apprentissage continu, peut intégrer dans un même dispositif trois formules d'apprentissage (le face-à-face, le synchrone en ligne et l'asynchrone en ligne) pour accroître l'audience d'un cours ou d'un programme de formation et pour optimiser le coût d'investissement, en termes de développement du cours et du temps de formation. Pour ce faire, il recommande le **modèle de type octogonal** de Khan (2001), modèle systémique de conception du *e-learning* intégrant huit dimensions interdépendantes (figure 7, p. 36) : *institutionnelle, pédagogique, technologique, interface, évaluation, gestion, ressources* et *éthique*. L'articulation de ce modèle doit aider à la création d'environnements d'apprentissage ouverts, flexibles et distribués, où la formation se fait indépendamment des contingences spatio-temporelles (Calder & MacCollum, 1998) et où l'enseignant et l'étudiant collaborent à la réalisation d'objectifs de formation (Ellington, 1995 ; Saltzberg & Polyson, 1995). Ce modèle peut servir, à un niveau micro-pédagogique, à la planification d'un cours en présentiel pour accompagner l'engagement cognitif des étudiants et, à un niveau macro-pédagogique, à la construction d'un programme de FAD.



Figure 7 – *The Web-Based Learning Framework* (Khan, 2001)

Mais, toutes ces tentatives de conceptualisation du phénomène des dispositifs d'apprentissage hybride n'explorent pas la question de la **distance transactionnelle** que l'on retrouve dans le contexte de la FAD. En effet, des auteurs comme Glikman (1999, 2002), Jézégou (1998), Keegan (1996), Moore & Kearsley (1996), et Perraton (1992) définissent l'organisation de la FAD comme une séparation physique de l'enseignant et de l'étudiant, dans le temps et dans l'espace, pendant tout le processus d'enseignement-apprentissage. Ce qui influe naturellement sur la planification et l'organisation des activités d'apprentissage et d'encadrement. Toutefois, la distance en FAD n'est pas que spatio-temporelle, elle est aussi transactionnelle (Moore, 1997), même si une articulation adéquate de la médiatisation des contenus et de la médiation humaine rapproche davantage les acteurs du processus et soutienne l'apprentissage (Peraya, 2005).

En effet, Moore (1997) a élaboré un cadre d'analyse conceptuelle pour définir le degré de « distance » entre l'étudiant et son environnement d'apprentissage dans un dispositif de FAD médiatisé. En joignant les théories humanistes et behavioristes, il a construit un modèle taxonomique des méthodes d'enseignement-apprentissage permettant de caractériser la relation pédagogique selon deux paramètres : **dialogue** et **structure**. Le *dialogue* réfère aux *interactions constructives* non seulement entre l'étudiant et l'enseignant, mais aussi entre l'étudiant et ses pairs (Moore et Kearsley, 1996). La *structure* porte sur la *rigidité* ou la *flexibilité du programme*, en termes de choix et d'adaptation que l'étudiant peut faire des objectifs, de la démarche d'apprentissage et des modalités d'évaluation. Moore (1997) suppose que les niveaux de dialogue et de structure d'un

dispositif définissent le degré d'autonomie de l'étudiant : un étudiant plus autonome a besoin d'un dispositif moins structuré et moins ouvert aux interactions, tandis qu'un étudiant moins autonome a besoin d'un dispositif plus structuré et plus ouvert.

Moore (1997) définit la *distance transactionnelle* comme un écart psychologique et communicationnel entre les acteurs du processus pédagogique, lequel écart constitue un cadre potentiel d'incompréhension dans la négociation de sens et résulte de la distance spatio-temporelle. Une opérationnalisation inadéquate du *dialogue* et de la *structure* peut donc négativement influencer la démarche de l'étudiant et son degré d'implication dans le processus d'apprentissage. Mais, Moore (1997) ne propose pas de cadre opérationnel précis pour ces deux concepts, de sorte que cela a engendré de multiples définitions des paramètres de *dialogue* et de *structure* (Gorsky & Caspi, 2005 ; Jézégou, 2007). Il analyse plutôt les effets des outils médiatiques sur la démarche de l'étudiant, sans analyser les articulations pédagogiques que les concepteurs des dispositifs peuvent faire de ces outils.

Le manque d'un cadre opérationnel précis a conduit les chercheurs à interpréter chaque paramètre de façons différentes. Ainsi, pour ce qui est de la *structure* Jézégou (2006) la renvoie à un degré de structuration diversifiée du dispositif. Paquelin (2006) la définit comme un ensemble de ressources mises à disposition et de principes de démarche pour réaliser le projet de formation. Bouchard (2000) la considère comme une démarche pédagogique plus ou moins flexible. Selon Bischoff *et al.* (1996), c'est le niveau d'individualisation favorisé par le dispositif au regard du nombre d'étudiants. Pour Saba & Shearer (1994), tout comme bien d'autres chercheurs, elle répond aux attentes spécifiques de chaque étudiant. Quant au *dialogue*, Power (2005) le considère comme la quantité des échanges synchrones et asynchrones entre l'étudiant et l'environnement d'apprentissage, (transaction avec les matériels didactiques, avec l'enseignant et avec ses pairs étudiants). Bunker *et al.* (1996) le voient comme la fréquence et la durée des échanges entre l'étudiant et l'enseignant. Saba & Shearer (1994) et Bischoff *et al.* (1996) se rejoignent sur ce plan en le définissant comme la quantité des échanges entre l'étudiant et l'enseignant.

Notre analyse de la littérature permet donc de voir les problèmes que pose, d'un point de vue pragmatique, l'opérationnalisation des concepts de *dialogue* et de *structure* dans un dispositif de formation intégrant le *e-learning*. La pluralité des définitions ne

permet pas de valider, sur des bases formelles et partagées par tous, le modèle de Moore (1997). Si Saba & Shearer (1994), par exemple, confirment la dynamique de la *distance transactionnelle* en fonction des niveaux de *dialogue* et de *structure* du dispositif, ils n'identifient pas cependant un construit théorique fiable qui leur a permis d'arriver à cette conclusion (Jézégou, 2007). Pour le dialogue, l'ensemble des chercheurs réfèrent plutôt au volume des échanges et non à leur qualité. Or, Moore (1997) définit le *dialogue* comme des échanges constructifs entre les participants de la formation, lesquels échanges doivent favoriser l'autoapprentissage. Aussi, à l'aide d'études empiriques, Garrison *et al.* (2000) ont-ils essayé de définir ce dialogue constructif comme une **présence tridimensionnelle** dans un dispositif *e-learning*, favorisant l'apprentissage autonome.

2.2.3 Les présences dans le *e-learning*

S'inspirant de la vision pédagogique de Dewey (1959), axée sur le développement de la pensée critique, Garrison *et al.* (2000) ont élaboré un cadre conceptuel, ***Community of Inquiry*** (CoI) pour expliquer comment les processus d'enseignement-apprentissage en ligne développent l'esprit critique des apprenants en contexte universitaire. Ce modèle s'articule autour de trois paramètres principaux (figure 8, p. 39) : (i) la *présence sociale* ; (ii) la *présence pédagogique* ; et (iii) la *présence cognitive*, selon le principe que ces trois paramètres favorisent l'esprit critique et l'engagement des participants (apprenants et enseignant), comme communauté, dans la quête de connaissances.

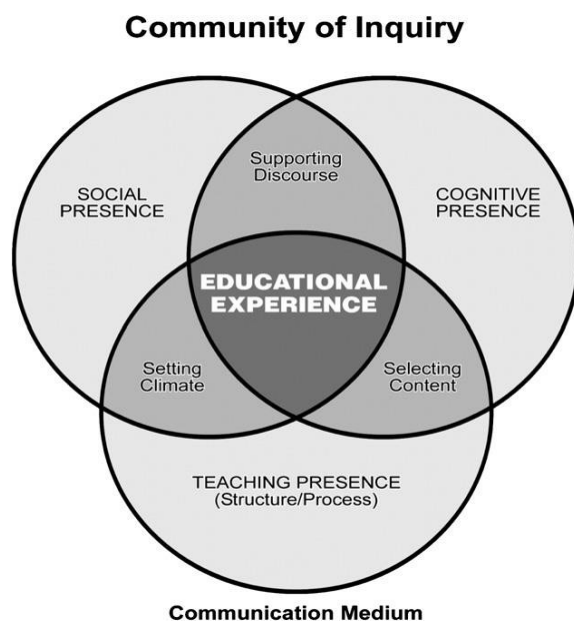


Figure 8 – Les présences dans un dispositif *e-learning* (Garrison *et al.*, 2000)

La **présence sociale** dans un dispositif *e-learning* est la capacité des participants à se projeter *socialement* et *émotionnellement*, comme des personnes en présence physique, à travers les outils de communication médiatisés (chat, forums et blogs). Les indicateurs de ce paramètre sont l’usage des émoticônes (expression affective) ; les mots exprimant la confiance, l’accord ou le désaccord (communication directe) ; et les mots d’encouragement à la collaboration et à la coopération (cohésion du groupe). La présence sociale paraît cruciale dans le *e-learning* et en présentiel sur campus, vu l’approche socioconstructiviste de certaines pratiques selon laquelle le savoir est coconstruit dans des interactions sociales. Richardson & Swan (2001), dans une étude empirique de type mixte sur la corrélation entre présence sociale et apprentissage efficace dans un cours en ligne auprès de 97 étudiants de l’Empire State College du réseau de l’Université d’état de New York (USA), montrent, selon la perspective des étudiants, que la présence sociale contribue de façon significative à la réalisation d’apprentissages effectifs : elles ont analysé les sondages de la fin du cours des participants, laquelle analyse montre que tous les étudiants, appréciant la présence sociale en ligne, manifestent également le sentiment d’avoir bien appris pendant le cours.

Cependant, Arbaugh (2007) questionne les effets de ce paramètre, puisque la seule présence sociale des participants en ligne n’engendre pas nécessairement un engagement

cognitif ou le développement de la pensée critique chez l'apprenant. Il a mené une étude quantitative, pour mesurer la portée du modèle CoI, auprès de 667 étudiants de 55 cours en ligne dans le programme MBA de l'Université Wisconsin Oshkosh (USA), à l'aide d'un questionnaire d'entrevue en ligne et par la poste portant sur les perceptions des étudiants au sujet de *l'environnement d'apprentissage*, du *système de gestion du cours*, des *interactions avec les enseignants* et des *apprentissages réalisés*. L'analyse statistique descriptive et inférentielle effectuée montre que si les indicateurs du CoI sont facilement repérables, les informations recueillies après le cours ne permettent pas cependant de définir le processus de développement de la pensée critique chez l'étudiant. Mais, l'étude montre que plus les participants du *e-learning* ont un sens de sociabilité élevé, plus ils interagissent entre eux et sont capables de réflexions collectives, dans la mesure où ils visent les mêmes objectifs d'apprentissage, lesquels sous-tendent leurs efforts vers un but commun : la réussite. Cette étude pose plutôt un problème d'ordre méthodologique, en ce sens que le développement cognitif doit être examiné au début, pendant et à la fin du cours. La seule collecte de données à la fin du cours ne saurait montrer tout le processus suivi.

La **présence pédagogique** en ligne est le fait, pour l'enseignant, de *planifier*, de *faciliter* et d'*orienter les processus sociocognitifs* en jeu, afin d'aider les apprenants à réaliser des apprentissages individuels, pertinents et signifiants. Les indicateurs de ce paramètre sont la définition des objectifs et des contenus (conception et organisation des activités) ; la formulation des consignes (instructions claires) ; et la facilitation de la négociation du sens (la compréhension). Toutefois, l'étude empirique de type quantitatif d'Arbaugh & Hwang (2006) à l'Université Wisconsin Oshkosh (USA), auprès de 191 étudiants du MBA, pose les questions d'ordre conceptuel et empirique dans l'analyse des processus du *e-learning*. En effet, ces deux chercheurs montrent que la conception et l'organisation des activités d'apprentissage doivent se faire au regard d'un cadre d'analyse de la communication pédagogique, que le modèle CoI ne propose pas. De plus l'étude d'Arbaugh (2007) sur la même clientèle (voir présence sociale), dans le même contexte, montre que l'analyse de la présence pédagogique en ligne devrait plutôt tenir compte des interactions enseignant-apprenants (consignes et organisation des échanges), aussi bien en synchrone qu'en asynchrone, car la phase de planification précède toujours l'intervention. Bien que les informations contenues dans la planification permettent de lire la posture

pédagogique de l'enseignant, elles ne renseignent pas nécessairement sur la façon dont celui-ci gère l'imprévu en situation réelle d'échange avec les étudiants. Aussi faut-il analyser la mise en œuvre de la planification et la gestion réelle des activités pour mieux appréhender les stratégies d'intervention que l'enseignant se construit.

La **présence cognitive** est la capacité des participants à *se construire du sens à partir de la collaboration réflexive*. Cette approche de l'élaboration du savoir s'inscrit dans la démarche des didactiques socioconstructivistes et se décline en quatre phases, dont les indicateurs sont les suivants : (i) un aspect de l'objet d'étude *perturbe* la compréhension de l'étudiant (dérangement épistémologique ou conflit sociocognitif) ; (ii) l'étudiant *analyse* l'objet à la recherche d'informations nouvelles, qu'il partage avec ses pairs et l'enseignant, pour s'en donner une représentation adéquate (exploration et découverte) ; (iii) il *organise* les informations et *élabore* des liens avec ses connaissances antérieures pour construire du sens (intégration) ; et (iv) il essaie d'*appliquer* le savoir nouveau à d'autres contextes (transfert et résolution).

Dans une étude quantitative auprès de 75 étudiants de quatre cours universitaires, Garrison & Cleveland-Innes (2005) ont analysé les données recueillies, à l'aide de l'instrument *Study Process Questionnaire*, pour évaluer l'engagement cognitif des étudiants dans ces cours : 1^{er} cours : la présence de l'enseignant est faible, les étudiants interagissent fortement et leur niveau d'engagement cognitif est moyen ; 2^e cours : la présence de l'enseignant est faible, les étudiants interagissent moins et leur niveau d'engagement cognitif demeure moyen ; 3^e cours : l'enseignant est plus ou moins présent, les étudiants interagissent fortement, mais le niveau d'engagement cognitif est faible ; et 4^e cours : l'enseignant est fortement présent, les étudiants interagissent moins, mais leur niveau d'engagement est très élevé. Ces chercheurs constatent que l'engagement cognitif n'est pas nécessairement lié aux présences sociale et pédagogique et que les phases d'intégration et de transfert, favorisant le jugement critique, ne sont pas facilement atteintes par tous les étudiants. Moore & Marra (2005) proposent alors des techniques d'intervention différenciées pour en faciliter le processus chez les étudiants.

À l'aide d'une étude de cas à l'Université de Missouri à Columbia dans l'Ohio (USA), auprès d'un échantillon de 37 étudiants d'un cours de cycles supérieurs sur le

développement pédagogique offert en ligne, Moore & Marra (2005) ont analysé les contributions des étudiants au forum de discussions du cours. Les étudiants étaient repartis en 2 groupes avec des instructions différentes : le 1^{er} groupe devait produire des discours argumentatifs, en regard d'instructions très précises, tandis que le 2^e groupe devait le faire sans instructions. L'analyse de contenus des discours montre que les deux groupes ont coconstruit des discours élaborés. Toutefois, le 2^e groupe a produit des discours d'un niveau cognitif très élevé. Ces deux chercheurs notent que l'approche réflexive et la centration sur la tâche dans les discussions en ligne ont influencé les interactions entre les étudiants et leur coconstruction de connaissances.

Bien que des chercheurs trouvent que la collecte des données à la fin du cours ne donne qu'une représentation partielle des expériences d'apprentissage des participants, nous pensons que ces types de données sont pertinents, puisqu'ils permettent d'éclairer sur le niveau du développement de la pensée critique. Nous sommes d'avis avec Arbaugh (2007) qu'il faudra plutôt les compléter avec d'autres données, à toutes les étapes du cours, pour rendre compte du processus de construction de cette pensée critique et les voies et moyens utilisés par l'enseignant pour le faciliter. D'ailleurs, Vaughan & Garrison (2006) notent que la présence pédagogique a eu un impact considérable sur la présence cognitive dans leur étude empirique relative aux effets possibles des dispositifs hybrides sur le développement professionnel des enseignants, dans le sens où les enseignants participants affirment tous s'être inscrits dans une démarche réflexive, grâce à la planification et à l'organisation rigoureuses des activités et aussi grâce aux techniques adéquates d'intervention utilisées pendant les interactions en ligne.

En fait, dans une étude de type qualitatif à l'Université de Mount Royal en Alberta (Canada), auprès de 12 professeurs de disciplines différentes participant à une formation continue en mode hybride, ces deux chercheurs ont collecté et analysé, pendant toute la formation, des transcrits de discussions, des cours en ligne et en présentiel, et des entrevues semi-structurées pour établir les différences et similitudes entre les deux modes de formation, selon les trois catégories conceptualisantes suivantes : *présence sociale*, *présence pédagogique* et *présence cognitive*. Leur analyse montre que, sur le plan de la présence pédagogique, la conception et l'organisation des cours et l'enseignement direct ont été améliorés dans les deux modes de formation. Sur le plan de la présence sociale, les

échanges directs et le soutien affectif ont baissé en ligne, tandis que la cohésion du groupe s'est vue renforcée. La présence pédagogique semble alors impacter la présence cognitive, puisque les participants se sont tous inscrits dans une démarche réflexive.

Outre les connaissances pédagogiques, prônées par le modèle CoI, pour réaliser des enseignements efficaces en contexte du *e-learning*, il y a aussi les connaissances disciplinaires et technologiques, que l'enseignant doit savoir articuler : Salmon (2000) propose le modèle ***E-Moderating*** pour soutenir la démarche étudiante en ligne ; Mishra & Koehler (2006) proposent le **modèle TPACK** (*Technological, Pedagogical And Content Knowledge*) intégrant, dans une compétence de type transversal d'articulation pédagogique des TIC, des connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques ; et Lebrun (2011) propose le **modèle systémique de circularité globale** prônant l'alignement technopédagogique dans un dispositif hybride.

2.3 TIC et développement professionnel en enseignement

2.3.1 La médiation pédagogique virtuelle

Salmon (2000) a élaboré, dans une recherche-action à l'Open University Business School du Royaume-Uni, un cadre conceptuel de développement professionnel appelé ***E-Moderating*** (figure 9, p. 44). Ce modèle s'appuie sur les expériences de la FAD, en particulier le *e-learning*, et la formation en présentiel. Il émerge des analyses de contenus et des focus groupes, qui ont permis de définir les principes sous-jacents à la gestion des contenus. Outre la consultation de documents électroniques, l'étudiant doit interagir avec les autres pour favoriser son engagement cognitif et son sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage. Salmon (2000) propose cinq marches : (i) *configuration du système* (ii) *socialisation en ligne*, (iii) *échanges d'information*, (iv) *coconstruction du savoir*, et (v) *développement personnel*. À chaque étape correspond une intervention qui est le *E-Moderating* : (i) accueillir et encourager l'étudiant, (ii) faciliter ses relations interpersonnelles, (iii) l'aider à explorer les ressources, (iv) faciliter ses processus cognitifs, et (v) accompagner son développement personnel.

Cette approche exige une bonne connaissance du système d'apprentissage en ligne. Selon Williams (2002), elle fait appel à un changement de culture pédagogique permettant

à l'enseignant d'évoluer efficacement dans un environnement numérique. Pour Salmon (2000), elle inscrit plutôt l'enseignant dans une démarche réflexive, tout en questionnant ses pratiques. Aussi Salmon *et al.* (2010) décrivent-ils l'*E-Moderator* comme un *facilitateur* du processus d'apprentissage (soutenir la démarche de l'étudiant), un *conseiller* (guider l'étudiant selon ses attentes personnelles), un *évaluateur* (faire des rétroactions pertinentes et constructives), un *chercheur* (actualiser les contenus et adapter la démarche pédagogique), un *technologue* (opérer des choix de médias appropriés) et un *concepteur* (planifier, organiser et faire le suivi des activités d'apprentissage). Il doit non seulement connaître les caractéristiques des outils numériques et savoir les utiliser, mais aussi savoir communiquer avec l'étudiant. Dit autrement, il doit pouvoir accompagner l'étudiant en lui offrant les soutiens nécessaires et concevoir des activités d'apprentissage collaboratif, adaptées aux attentes de chaque étudiant.

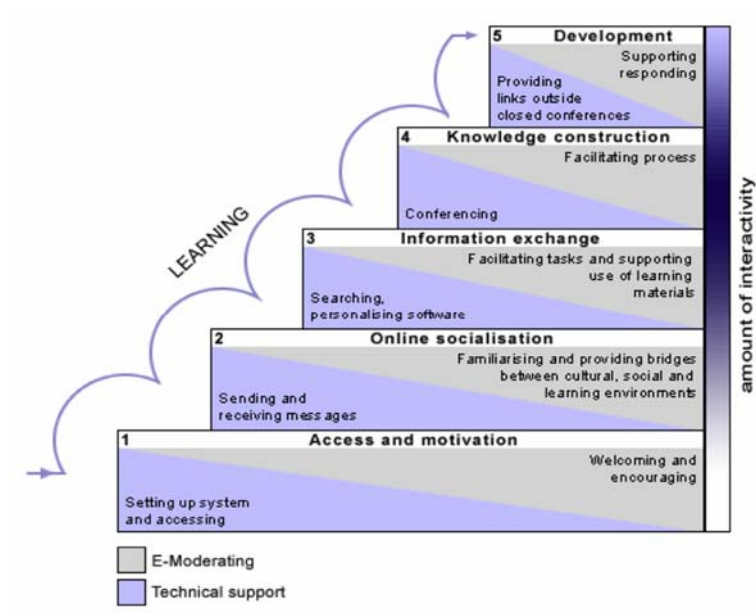


Figure 9 – *E-Moderating Model* (Salmon, 2000)

Cependant, Lisewski & Joyce (2003), dans une étude sur un programme conjoint de formation d'*e-moderators* des Universités de Salford et Huddersfield au Royaume-Uni, relèvent des limites à ce modèle. Bien qu'il offre, sur le plan conceptuel, un cadre cohérent de réflexion sur la construction de compétences technopédagogiques situées, il ne peut être

adapté à la formation en mode présentiel, comme le suggèrent Salmon *et al.* (2010), vu son manque de flexibilité dans la structuration du processus pédagogique. De plus, ce modèle est séquentiel, tandis que selon Shulman (1987), les étapes du processus de développement professionnel peuvent ne pas se réaliser de façon chronologique. Il est évident qu'en planifiant son cours, l'*E-Moderator* fait appel à la réflexion, en regard de ses conceptions et croyances pédagogiques comme le ferait tout enseignant dans sa planification. D'ailleurs Wenger (1998, p. 9) déclare à cet effet:

A key implication of our attempts to organise learning is that we must become reflective with regard to our own discourses of learning and to their effects on the ways we design for learning.

Mais, la faiblesse de l'*E-Moderating* relève d'un ensemble de principes structuré chronologiquement que l'enseignant doit suivre sans adaptation, indépendamment de la situation d'apprentissage. Aussi n'y a-t-il pas un risque élevé de codifier les processus pédagogiques, de peur de tomber dans un réflexe mécanique, excluant la réflexivité tant prônée par les chercheurs en pédagogie universitaire comme Ramsden (1992) et Biggs (1999) ? Mishra & Koehler (2006), pour leur part, proposent le **TPACK** (*Technological Pedagogical And Content Knowledge*), un cadre conceptuel d'intégration réfléchie des TIC en enseignement, aussi bien en présentiel qu'en ligne (figure 10, p. 46).

2.3.2 Une compétence pédagogique transversale des TIC

Elle s'articule autour de trois pôles et de leurs interactions complexes: (i) *contenus et pédagogie*, (ii) *contenus et technologie*, (iii) *technologie et pédagogie*, et (iv) *les liens entre contenus, pédagogie et technologie*. Le **modèle TPACK** s'inspire du raisonnement pédagogique de Shulman (1987), selon lequel l'expertise enseignante se développe à travers une articulation appropriée des connaissances disciplinaires et pédagogiques.

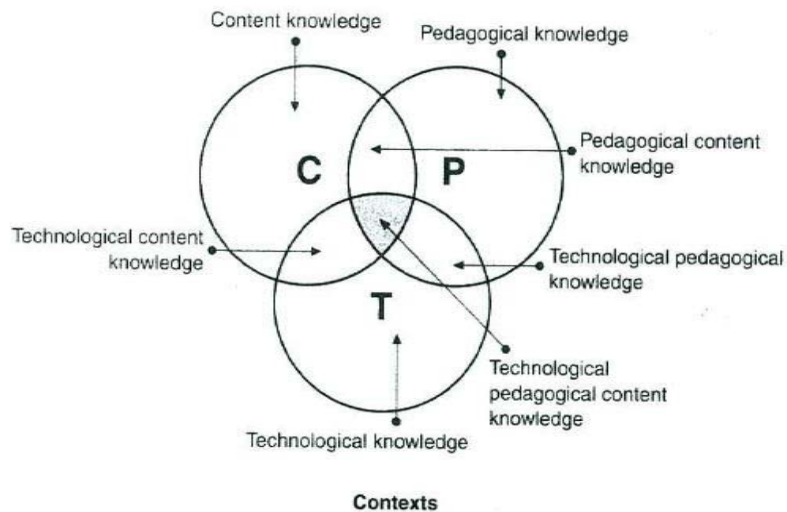


Figure 10 – *TPACK Model* (Mishra & Koehler, 2006)

Le pôle **contenus et pédagogie** réfère à la transposition didactique des contenus et au choix des stratégies pédagogiques que l’enseignant opère pour favoriser des apprentissages efficaces chez les apprenants : la définition des objectifs d’apprentissage, la sélection des activités en lien avec les objectifs, les supports adéquats à l’encadrement et les modalités d’évaluation. Toutefois, ce type de connaissances est disciplinaire.

Le pôle **contenus et technologie** montre comment la technologie peut être mise au service des contenus. Les technologies éducatives dites « traditionnelles », tels que le tableau, la craie, la télévision, la vidéo, etc., permettent à l’enseignant d’aider l’apprenant à visualiser les contenus (Bruce & Hogan, 1998). Les contextes d’utilisation de ces outils n’ont pas changé dans le temps, contrairement aux nouvelles technologies, comme l’ordinateur et les logiciels, dont l’utilisation peut varier d’un contexte à l’autre selon les objectifs visés : le courriel ne peut être utilisé en mode synchrone, lequel mode est mieux adapté aux outils de messageries instantanées (*Skype, Facebook, MSN Yahoo, Windows Live*, etc.). Chaque technologie a ses affordances et ses contraintes, que l’enseignant doit connaître pour choisir le support technologique adéquat à la compréhension des contenus. Cette réflexion de l’enseignant sur l’usage des technologies, comme outils cognitifs, peut contribuer à son développement professionnel, en ce sens qu’il interroge la pertinence de chaque outil dans le processus d’appropriation des contenus, afin d’adapter les supports.

Le pôle **technologie et pédagogie** permet de comprendre comment les processus d'enseignement-apprentissage peuvent être modifiés par l'usage particulier de technologies spécifiques. Cela signifie que l'enseignant connaît bien les potentialités pédagogiques des outils technologiques, dont l'utilisation est réfléchie à la lumière des contenus disciplinaires et des stratégies pédagogiques appropriées. Ces connaissances et compétences technopédagogiques sont pertinentes, en ce sens que l'enseignant doit transformer la fonction première des technologies numériques en fonction pédagogique, comme les logiciels de bureautique (*Word, PowerPoint, Excel, etc.*), conçus initialement pour les affaires, peuvent servir de supports visuels aux contenus, et les outils de réseaux sociaux (*Skype, Facebook, MSN Yahoo, Windows Live, Twitter, etc.*), conçus pour la socialisation, peuvent servir de salles de discussions. Chaque outil est donc planifié et utilisé en fonction des objectifs d'apprentissage visés.

Le pôle **contenus, technologie et pédagogie** intègre les trois premiers pôles en un seul type de connaissances, permettant ainsi d'intégrer *contenus disciplinaires, outils technologiques et stratégies pédagogiques* pour construire des environnements d'apprentissage propices au développement de l'apprenant. Il donne lieu à l'émergence d'une nouvelle professionnalité allant au-delà des champs parcellaires des contenus, de la pédagogie et de la technologie. Aussi Mishra & Koehler (2006, p. 1028) affirment-ils:

Effective technology integration for pedagogy around specific subject matter requires developing sensitivity to the dynamic, transactional relationship between all three components. A teacher capable of negotiating these relationships represents a form of expertise different from and greater than, the knowledge of a disciplinary expert (say a mathematician or a historian), a technology expert (a computer scientist) and a pedagogical expert (an experienced educator).

L'enseignant développe à la fois une expertise de contenus, de la didactique, de la pédagogie et de la technologie éducative, à l'aide d'une analyse critique des interactions complexes entre ces paramètres. Aussi une intégration intelligente de la technologie aux processus d'enseignement-apprentissage doit-elle se faire à la lumière de cette dynamique relationnelle, qui définit désormais le système pédagogique de l'enseignant. Le modèle TPACK favorise un dialogue réflexif avec les outils technologiques, donnant ainsi lieu au déploiement de stratégies d'enseignement adaptées aux contextes, donc ancrées dans les

expériences de l'enseignant. Il lui permet d'articuler théorie et pratique pour se construire une représentation adéquate des réalités du contexte d'intervention. Koehler *et al.* (2007) et Angeli & Valanides (2009) ont, dans des études empiriques respectives, essayé de comprendre comment un enseignant peut, à travers ses activités d'enseignement, développer une telle compétence transversale d'intégration pédagogique des TIC.

À l'aide d'une étude de cas d'un projet pilote de création d'un cours en ligne de deuxième cycle (maîtrise) sur le développement professionnel en enseignement, à l'Université d'état de Michigan à East Lansing (USA), Koehler *et al.* (2007) ont analysé la démarche d'intégration des trois types de connaissances auprès de deux enseignants et de leurs étudiants respectifs de maîtrise, chargés de la conception de ce nouveau cours. Ils ont collecté les données à l'aide d'observations constantes des séances de travail des deux équipes pendant toute une session de quinze semaines. L'analyse des contenus leur a permis de voir le cheminement de la réflexion des deux groupes sur l'intégration pédagogique des TIC à toutes les phases du design de ce nouveau cours. Pour l'équipe I, le cheminement s'est fait en 7 temps : (i) sélection des contenus, (ii) choix de la démarche pédagogique, (iii) choix des supports technologiques, (iv) liens entre contenus et démarche pédagogique, (v), liens entre contenus et supports technologiques, (vi) liens entre démarche pédagogique et supports technologiques, et (vii) liens entre contenus, démarche pédagogique et supports technologiques.

Cependant, l'équipe II n'a pas fait le même cheminement : l'usage de la technologie était plutôt au centre des échanges. Elle s'est inscrite dans une approche globale, partant des potentialités des outils technologiques, pour voir les liens possibles qu'elle pourrait établir, d'une part, entre *technologie* et *contenus* et, d'autre part, entre *technologie* et *pédagogie*. Malgré la différence de cheminement des deux équipes, les auteurs notent qu'elles ont toutes les deux adopté une approche d'articulation réfléchie des TIC, qui leur a permis chacune de définir, de façon pertinente, l'usage des outils technologiques au regard des contenus et de la démarche pédagogique. Toutefois, l'étude d'Angeli & Valanides (2009) montre que l'appropriation d'une telle compétence de type transversal n'est pas aussi facile que le TPACK laisse transparaître.

Leur étude empirique de type quantitatif auprès de 215 étudiants au baccalauréat en enseignement primaire, à la faculté d'éducation de l'Université de Chypre, leur a permis de comprendre la complexité de la conceptualisation que les enseignants font de l'intégration pédagogique des TIC. Des données ont été collectées pendant trois sessions (été 2007, automne 2007 et hiver 2008) à l'aide de trois instruments : l'autoévaluation, l'évaluation *par les pairs* et l'évaluation par un expert en technologie éducative. Chaque instrument comprend les démarches suivantes : (i) identifier une thématique pertinente à enseigner à l'aide des TIC, (ii) planifier les meilleures façons de présenter la thématique en regard du public cible, (iii) identifier les démarches pédagogiques difficilement applicables à l'enseignement de cette thématique sans les TIC, (iv) sélectionner les outils technologiques appropriées en regard des démarches pédagogiques pour cette thématique, et (v) identifier les meilleures stratégies possibles d'intégration des contenus, de la pédagogie et de la technologie pour l'enseignement-apprentissage de cette thématique.

Les résultats de ces évaluations sur les trois sessions montrent que les étudiants ont dû se construire, déconstruire et reconstruire une compétence transversale intégratrice des connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques, dans la planification de leurs cours respectifs, par des rétroactions constantes des pairs, de l'expert, et surtout par leur propre réflexivité. Ces actions régulatrices leur ont permis de produire des plans de cours avec une intégration très bien réfléchiée des TIC dans les processus d'enseignement-apprentissage. Mais chaque étudiant n'a été capable d'atteindre un niveau de compétence pertinente qu'à partir de la *collaboration réflexive* avec ses pairs étudiants. C'est donc dire que le TPACK ne peut être efficace que si l'enseignant conjugue les dimensions individuelle et collective de la réflexion pédagogique sur les TIC.

Quant à Lebrun (2011), l'alignement des contenus, des méthodes d'enseignement-apprentissage et des outils technologiques doit intégrer les modalités d'évaluation, mais surtout considérer les perceptions des deux acteurs principaux du processus pédagogique (enseignants et étudiants) sur les usages de la technologie dans le *e-learning* et en mode présentiel en enseignement supérieur. Il propose, à cet effet, un *modèle systémique de circularité globale* permettant à l'enseignant non seulement d'aligner rigoureusement technologie et pédagogie, pour accompagner les apprentissages des étudiants, mais aussi de développer lui-même son sens de pratique réflexive.

2.3.3 L'alignement technopédagogique

Ce modèle **systémique de circularité globale** intègre deux paramètres (figure 11, ci-après) : (i) le *pôle pédagogique*, comprenant les objectifs de formation, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les modalités d'évaluation ; et (ii) le *pôle technologique*, comprenant les perceptions sur la technologie, les outils numériques et les usages que l'on en fait. Il permet ainsi à l'enseignant d'appréhender les interactions entre technologies et pédagogies et d'associer étroitement « enseigner » et « apprendre ».

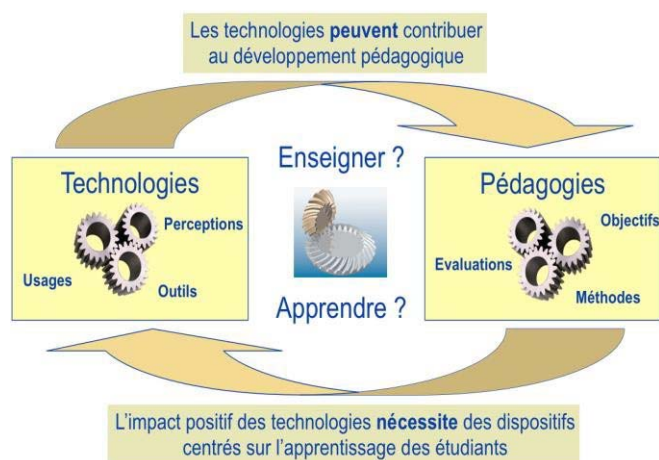


Figure 11 – Modèle systémique de circularité globale (Lebrun, 2011)

Le **pôle pédagogique** exige de l'enseignant une attention particulière à la cohérence entre les objectifs, les contenus, les méthodes, les supports technologiques et les modalités d'évaluation dans l'organisation pratique du cours. Ce modèle s'inspire du principe de *Constructive Alignment* de Biggs (1996), selon lequel un bon système pédagogique relève d'une articulation intelligente des méthodes d'enseignement et d'évaluation avec les activités et les objectifs d'apprentissage. La posture de l'enseignant doit nécessairement refléter cette cohérence pédagogique qui lui permet de donner du sens à sa pratique. Andrew *et al.* (2003) ont mené une recherche-action en Angleterre pour comprendre jusqu'à quel point les pratiques courantes en matière de conception et d'implantation d'un programme d'enseignement universitaire reflètent ce modèle de cohérence pédagogique. Les données ont été collectées en deux phases : (i) questionnaire de sondage et (ii) entretiens en personne pour recueillir des informations sur la façon dont les acteurs

(enseignants, concepteurs et administrateurs) développent les activités d'enseignement-apprentissage en lien avec les réalités du monde extérieur. Leur analyse montre que les activités d'apprentissage reflètent des tâches authentiques et réelles qui permettent aux étudiants de vivre les réalités du monde du travail.

Toutefois, les activités d'évaluation manquent de vérifier en partie l'atteinte de certains objectifs du programme, que les enseignants et les concepteurs disent évaluer : *coopération, collaboration, relations interpersonnelles, autogestion et apprentissage continu*. L'évaluation porte plus sur les connaissances que sur le développement de ces compétences, supposées faciliter l'intégration des étudiants sur le marché du travail. Les chercheurs notent que si les objectifs, les activités d'apprentissage et les méthodes d'enseignement sont cohérents, les acteurs du programme devront revoir le lien entre ces trois aspects et l'évaluation qui permet de certifier l'étudiant, de lui accorder le crédit de la qualification, donc des compétences requises pour être opérationnel.

Au Central Queensland University en Australie, Reaburn *et al.* (2009) ont étudié l'impact du modèle de Biggs (1996) sur la motivation des étudiants dans un cours de stage en industrie, reconçu selon le principe de l'alignement pédagogique et utilisant le format hybride de formation. Pendant deux sessions consécutives, ils ont collecté des données auprès de 39 étudiants inscrits dans ce cours de 120 heures de travaux pratiques en entreprise. Le portfolio constitue l'outil principal d'apprentissage et d'évaluation, vu son caractère réflexif qui permet à l'étudiant de porter un regard autocritique sur sa propre démarche d'apprentissage pour s'ajuster aux contingences de la réalité des pratiques du terrain. Les taux de participation aux discussions en ligne ont constitué la base des données quantitatives, tandis que les contenus de ces discussions et des réflexions dans le portfolio ont constitué les données qualitatives.

L'interprétation des résultats montrent que les étudiants se sont activement engagés dans un processus de construction de sens à partir de leurs propres expériences en entreprise, et ce, en regard des objectifs d'apprentissage, des tâches à réaliser au sein de leur équipe de travail et de la démarche réflexive dans laquelle le portfolio les a inscrits. Au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur démarche, leur sens de jugement critique se voit développer, de sorte que leur taux de participation aux échanges en ligne a doublé lors

de la deuxième session. Ils ont même relevé une incohérence au sujet de certaines tâches d'évaluation en présentiel, jugées non pertinentes à leurs apprentissages, en regard des réalités vécues en entreprise. Comme le relèvent Andrew *et al.* (2003), l'évaluation constitue un élément difficile à intégrer dans l'alignement pédagogique, car elle est souvent en déphasage avec les discours et les réalités de la pratique enseignante.

Aussi pourrions-nous dire, comme Lebrun (2007), que l'alignement constitue un outil pertinent d'évaluation des pratiques enseignantes, puisqu'elle permet d'évaluer non seulement l'efficacité des processus pédagogiques en situations de classe, mais aussi la pertinence d'intégration de la théorie à la pratique dans la formation des maîtres, ainsi que la cohérence de la vision éducative de l'institution universitaire : les objectifs institutionnels sont-ils liés aux besoins de formation des enseignants et particulièrement aux réalités pédagogiques auxquelles les enseignants font face tous les jours en situations de classe réelle ? Les pratiques de l'institution et les outils qu'elle propose sont-ils cohérents avec les contenus d'apprentissage qu'elle propose ?

Pour ce qui est du **pôle technologique**, Lebrun (2011) note que les usages que l'enseignant et ses étudiants font des outils numériques relèvent des caractéristiques des outils, que Mishra & Koehler (2006) désignent par « *affordances and constraints* », mais que l'on pourrait aussi tenir compte des perceptions que ces acteurs se font des TIC, surtout celles des étudiants, comme l'indique l'étude de Raby *et al.* (2011). Cette approche aiderait à maximiser le profit que les étudiants peuvent tirer des offres d'apprentissage proposés. Il s'agirait donc pour l'enseignant d'établir une adéquation entre les deux pôles, en termes d'alignement pertinent et signifiant des objectifs, des méthodes, des outils technologiques et de l'évaluation, pour favoriser un apprentissage global, c'est-à-dire une modification des schèmes cognitifs, allant au-delà d'un simple traitement superficiel des contenus.

Pour Trigwell *et al.* (1999), l'apprentissage global, découlant de la psychologie génétique piagétienne, est centré sur la compréhension, dans le but de changer les structures mentales et d'intégrer de connaissances nouvelles. Toutefois, pour les tenants de la psychologie sociale génétique vygotskienne, la construction de connaissances est rendue possible par la confrontation de points de vue différents, laquelle confrontation implique l'étudiant de façon active dans le processus d'intégration de connaissances nouvelles.

Aussi l'enseignant devient-il un accompagnateur-facilitateur pour soutenir la démarche de l'étudiant (Bruner, 1983). Lebrun (2011) propose, dans cette perspective, une *orientation incitative* (individualisée) et *interactive* (collaborative) des dispositifs d'apprentissage numériques pour favoriser une telle approche.

En somme, la littérature présente trois modèles de développement des pratiques technopédagogiques que l'on pourrait classer en deux catégories selon l'approche adoptée : (i) **une approche normative** qui prescrit des étapes à suivre pour s'enrichir pédagogiquement, c'est le cas du modèle *E-Moderating* de Salmon (2000), qui du reste, demeure difficilement adaptable à d'autres contextes pédagogiques, en raison de son manque de flexibilité ; et (ii) une **approche réflexive** qui prône la réflexion dans et sur l'action dans l'intégration des TIC à la pédagogie, comme le *modèle TPACK* de Mishra & Koehler (2006) et le *modèle systémique de circularité globale* de Lebrun (2011). Le modèle TPACK nécessite plutôt une démarche constructive à la fois individuelle et collective et l'alignement constructiviste suggéré par Lebrun (2011), selon le modèle de Biggs (1996), n'est pas si facile à opérationnaliser sur le plan pratique. Ces deux derniers modèles n'explicitent pas non plus le processus de lecture que l'enseignant fait de la situation pour s'y adapter. D'où la nécessité de comprendre sa conceptualisation de la situation dans laquelle il évolue et à laquelle il essaie de s'ajuster pour être de plus en plus performant (Price & Oliver, 2007). C'est dans cette perspective que se situe la *didactique professionnelle* de Pastré (2005), fondée sur la conceptualisation de l'activité.

2.3.3 La conceptualisation de l'activité

La conceptualisation de l'activité relève de la théorie de l'action située et s'inspire de l'anthropologie marxiste de la condition humaine, selon laquelle l'activité revêt une double dimension : en créant un outil pour répondre à ses propres besoins, l'homme se transforme lui-même. De ce fait, bien que le but d'une activité soit la production, le processus de production a un effet constructeur sur l'homme qui peut ne pas en être conscient. Mais si la production prend fin au terme de l'activité, l'effet constructeur sur l'homme continue, puisque l'homme peut toujours réfléchir à cette activité pour mieux comprendre sa démarche. Selon Pastré (2005), pendant l'activité professionnelle, le sujet se construit deux types de représentation de la situation d'intervention : (i) comment la

situation est-elle organisée ? (forme discursive de la connaissance au plan épistémique) ; et (ii) que faire pour atteindre l'objectif visé dans cette situation ? (forme opératoire de la connaissance au plan pragmatique).

Dans une étude de cas sur l'apprentissage de la gestion de situations problèmes chez les régleurs en plasturgie, lesquels régleurs doivent résoudre les dysfonctionnements des machines d'injection plastique à commande manuelle ou numérique, Pastré (2005) les observe en situation réelle et authentique de travail pour comprendre comment ils procèdent à la résolution d'incidents émergents. À l'aide d'entretiens d'explicitation, il note deux registres de conceptualisation du système par les régleurs : (i) *une modélisation cognitive* relevant de l'épistémique et (ii) *une modélisation opérative* relevant de la pragmatique. Le registre épistémique répond à la question de savoir comment le système fonctionne et celui du pragmatique répond à celle de savoir comment exploiter efficacement le système pour qu'il atteigne le but qu'on lui assigne. Les deux types de modélisation s'inscrivent dans une démarche compréhensive globale du système.

Toutefois, Pastré (2005) note que l'élaboration d'un bon modèle cognitif n'est pas suffisante pour élaborer un bon modèle opératif, car des régleurs de moins d'expérience, récemment diplômés, avaient une bonne connaissance des propriétés du système sans être en mesure de régler systématiquement les dysfonctionnements des machines. Mais, ceux qui avaient appris le métier sur le tas, sans formation professionnelle préalable, étaient capables de se configurer le fonctionnement du système, d'identifier le problème, de le résoudre et de l'expliquer aux débutants. La forme opératoire des connaissances permet donc au sujet de saisir la structure conceptuelle de la situation (figure 12, p. 55) et de construire des modalités d'action appropriées pour conduire l'activité, mais à partir (i) des concepts organisateurs de l'action qui sont l'aspect invariant de l'activité, c'est-à-dire dire les savoirs professionnels de référence, (ii) d'indicateurs permettant d'évaluer l'opérationnalisation des concepts organisateurs, en termes d'action en temps réel et (iii) de savoir que faire en organisant ses représentations en classes de situations pour agir efficacement. De ce fait, l'activité de schématisation, qui consiste à se donner une image opérative de la situation, est le noyau central de l'activité. Aussi la connaissance peut-elle s'élaborer dans le sens inverse, c'est-à-dire de la pratique vers la théorie. En d'autres termes, on peut partir d'un modèle opératif pour élaborer un modèle cognitif. C'est le cas

des apprentissages sur le tas et beaucoup d'enseignants, évoluant dans le contexte des dispositifs d'apprentissage hybride, se trouvent dans cette situation.

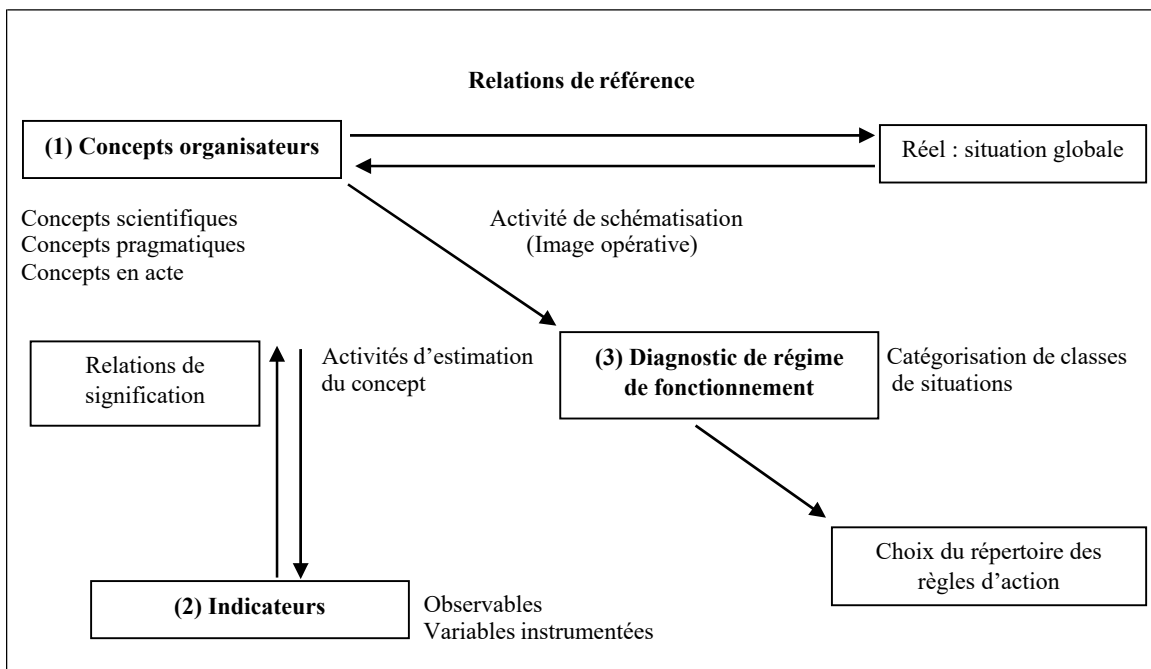


Figure 12 - Structure conceptuelle d'une situation professionnelle (Pastré, 2005)

Cette conception démontre que la pratique n'est pas nécessairement subordonnée à la théorie, car si nous nous plaçons dans la perspective anthropologique marxiste de la condition humaine, la connaissance peut aussi découler de la matérialité de l'activité, socialement inscrite, et donner lieu au développement du sujet-acteur (Clot *et al.*, 2001). L'instrumentation, c'est-à-dire les usages que le sujet-acteur fait de l'artefact (outil) lui permet de construire un modèle opératif, élaboré à la lumière des expériences du sujet-acteur lui-même, notamment ses croyances, valeurs et principes socioculturels en accord avec le domaine auquel il appartient (Engeström, 2001, 1987).

Dans le cas des enseignants évoluant dans les dispositifs d'apprentissage hybride, il s'agit pour eux de modéliser, au niveau épistémique, l'articulation de la mise à distance des aspects d'un cours en présentiel et, au niveau pragmatique, les actions pédagogiques pour soutenir cette articulation (figure 13, p. 57). Nous avons essayé de schématiser ce contexte d'intervention pédagogique suivant le modèle de la structure conceptuelle d'une

situation professionnelle élaborée par Pastré (2005). En conséquence, les concepts organisateurs du système d'apprentissage hybride seraient comme suit : *interactions, présences, compétence transversale d'intégration pédagogique des TIC, et alignement technopédagogique*. L'analyse de ces concepts devrait aider l'enseignant à avoir une compréhension globale de *la mise à distance d'un cours en présentiel* et de catégoriser les *situations d'intervention pédagogiques*. Il pourrait ainsi définir les *modalités d'action* ou les stratégies d'intervention. Ces concepts devraient aussi aider à la *conception* du cours, à la réalisation d'*activités d'apprentissage* par les étudiants, et à l'élaboration d'*outils d'évaluation* appropriés. Ces trois derniers aspects devraient renseigner sur la *posture pédagogique* de l'enseignant et ses *impacts* sur les apprentissages des étudiants. La *réflexivité* est surtout présente dans la recherche des relations de signification entre les concepts organisateurs et les actions pédagogiques.

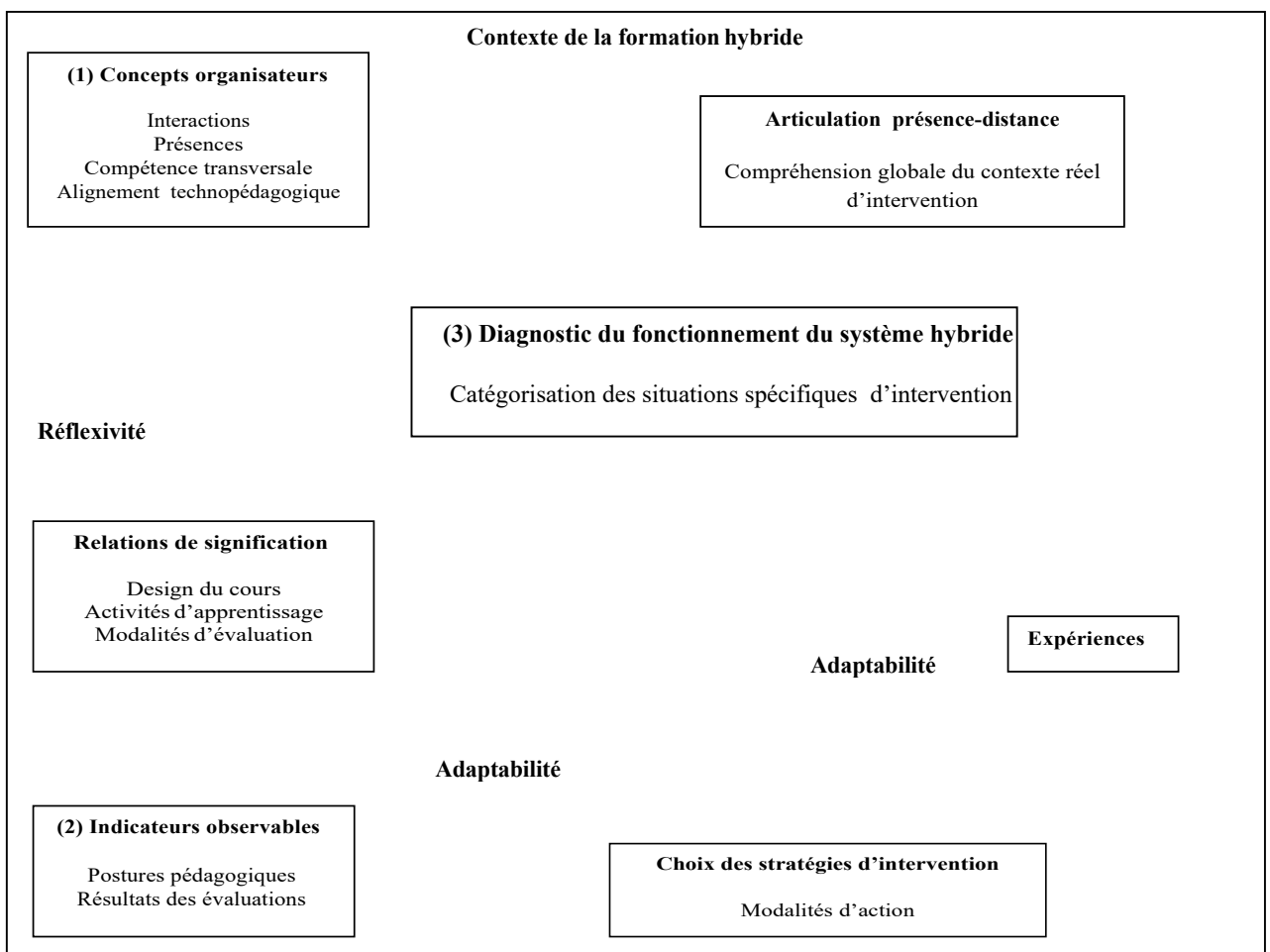


Figure 13 – Adaptation du modèle de Pastré (2005) à la formation hybride

Mais, si nous tenons compte de l'influence de la posture épistémologique de l'enseignant, de sa culture disciplinaire et de ses expériences de pratique, il va falloir intégrer à ce modèle la dimension *expériences* que Pastré (2005) appelle le « monde commun ». Cette considération relève de la théorie des schèmes d'action de Piaget (1974), qui montre comment le sujet s'adapte à toute situation nouvelle à partir de ses connaissances préalables et de ses expériences antérieures. Certes, le choix des modalités d'action se fait à lumière des relations de signification, mais elle se fait aussi à la lumière des expériences et des convictions de l'enseignant. Cette adaptabilité démontre que la compétence professionnelle s'articule autour du modèle opératif. Toutefois, ce modèle n'est pas statique, dans la mesure où il peut être déconstruit et reconstruit en fonction de la structure de l'action dans un contexte donné qui sort du quotidien du praticien.

Ce processus permanent d'élaboration du modèle opératif permet d'enrichir le modèle, de le complexifier et de le rendre plus abstrait. Donc, la façon la plus efficace d'« Apprendre à faire, c'est apprendre par et dans l'activité » (Pastré, 2006, p. 8), puisque le praticien est en dialogue constant avec la situation pour trouver les réponses précises aux questions qui se posent (Schön, 1983). C'est ce dialogue dans l'action et sur l'action qui lui permet de modéliser les situations d'intervention. D'où la pertinence d'analyser son activité réelle pour voir ce qu'elle a de conceptualisation (figure 14, p. 59).

2.3.4 Couplage structurel et dynamique du système organique vivant

La célèbre formule philosophique de Jules Lequier (Grenier, 1936) sur le pouvoir créateur de l'homme en science « *faire, non pas devenir, mais faire et en faisant se faire* » montre que le développement de soi peut se faire par l'entremise des interactions entre la cognition et l'environnement à travers le temps. Ces interactions forment la pensée du sujet, laquelle pensée émerge de l'historicité des vécus de l'action dans le monde du réel.

Les significations, que le sujet donne à son propre vécu, selon (Varela, 1989), découlent de ses capacités d'agir sur son environnement et d'en percevoir les différentes variations plutôt qu'un traitement séquentiel de l'information, comme un ordinateur, par son cerveau qui essaie de représenter ce monde extérieur à partir de données prédéfinies selon la thèse cognitiviste. Dans le cadre de ses travaux sur les systèmes dynamiques incarnés en sciences cognitives à partir de ses études en neurobiologie, Varela (1989)

démontre que le cerveau possède plus de connexions inter-neuronales que de connexions sensori-motrices, orientées vers le monde extérieur comme le soutient le connexionnisme. Aussi l'activité du cerveau n'en serait-elle pas une de reconstitution du monde extérieur perçu par le sujet, mais une activité d'interprétation à l'intérieur d'un réseau de neurones. Mais, cette interprétation est spécifique au sujet, vu l'expérience de ce dernier et sa capacité de réorganiser son propre fonctionnement à partir de ses interactions avec l'environnement. Or, le cognitivisme et le connexionnisme manquent de relever cette expérience ou histoire vécue par le sujet dans ses échanges avec le milieu.

D'où les concepts d'**enaction** (Varela, 1989) et d'**autopoïèse** (Maturana et Varela, 1994), pour respectivement appréhender cette histoire vécue et caractériser l'évolution du sujet à partir de son autonomie organisationnelle. De ce fait, l'*enaction* renvoie à la façon dont le sujet interprète et guide ses actions dans un contexte spatio-temporel et l'*autopoïèse* réfère à sa capacité d'évoluer en restructurant et conservant sa propre organisation interne dans ses interactions constantes avec son environnement. D'où le caractère dynamique du sujet en tant que système organique vivant, qui est à la fois *ouvert* et *fermé*, capable de se régénérer et de maintenir son entité concrète dans l'espace où il s'actualise. Dans cette optique autopoïétique de l'organisme vivant, l'activité de cognition prend le sens de *faire-émerger* du réel à partir d'un couplage structurel du sujet avec son environnement, dans lequel couplage les processus sensori-moteurs, la perception et l'action ne peuvent être en réalité dissociés. Ces processus produisent des connaissances non prédéterminées, mais plutôt *enactées*, c'est-à-dire construites à partir d'expériences vécues. De ce couplage structurel émerge la **conscience préreflexive** (Theureau, 2006), en d'autres termes la connaissance immédiate que le sujet a d'une action qu'il est en train de faire.

Ce type de connaissance est généralement désignée par le vocable *conscience* : **présence à soi dans l'activité**, laquelle présence à soi peut être verbalisée ; elle est concomitante à l'activité et le sujet peut y accéder à tout instant ; elle est partie intégrante de l'activité, mais ne forme pas la totalité de l'expérience. *Alors, il s'agira pour nous de comprendre en quoi le caractère autopoïétique de l'enseignant et la mise en mots de sa conscience préreflexive participent-ils de sa construction identitaire.* La prochaine sous-section précise les questions et les objectifs de la recherche qui guideront notre analyse des

phénomènes de la conceptualisation et de ses effets sur la construction identitaire chez les enseignants dans le cas des dispositifs hybrides.

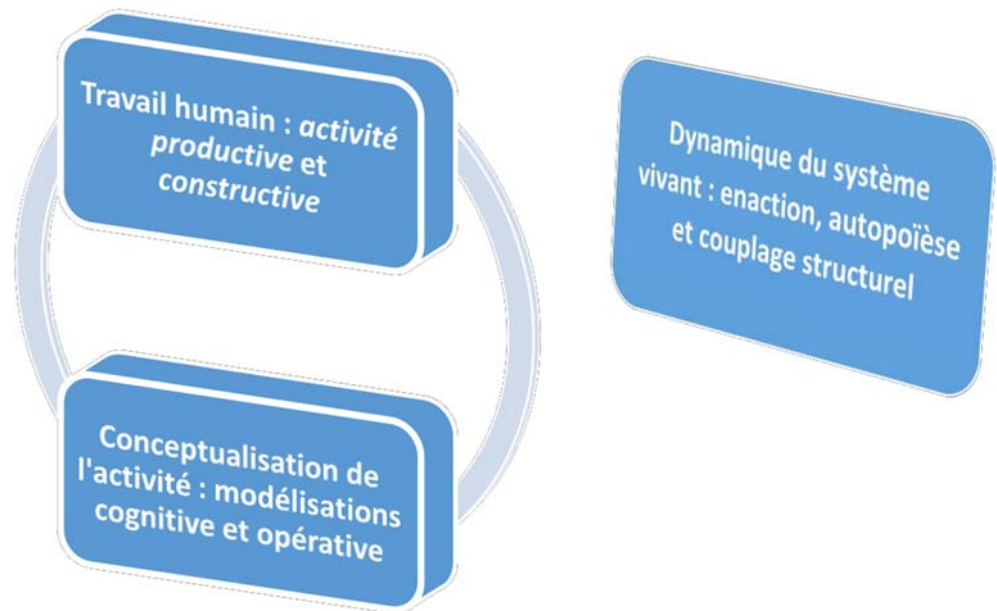


Figure 14 – Assises du cadre référentiel d'analyse

2.4 Questions et objectifs de la recherche

2.4.1 Synthèse de nos constats

Au terme de ce cadre conceptuel et de recension empirique, nous faisons les observations suivantes : (i) l'interaction et la présence en ligne sont à considérer dans la planification et dans l'organisation d'un cours hybride, (ii) le développement d'une compétence enseignante de type transversal d'intégration des TIC en enseignement, nécessite une approche intégratrice des connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques pour mieux accompagner les étudiants, mais devrait s'inscrire dans une démarche à la fois individuelle et collaborative de pratique réflexive, (iii) l'alignement technopédagogique pourrait constituer un outil d'évaluation des pratiques enseignantes au sein d'un dispositif d'apprentissage hybride pour voir dans quelle mesure l'enseignant établit une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, les supports technologiques et les outils d'évaluation, tout en considérant la pertinence des supports technologiques pour les étudiants. L'alignement pourrait ainsi constituer un outil de réflexion sur la pratique.

Outre, ces modèles, il y a la conceptualisation de l'activité permettant à l'acteur de modéliser ses actions sur les plans cognitifs et opératifs pour agir de façon adéquate et efficace. L'artefact construit ici est un environnement technopédagogique, qui transforme les fonctions premières des outils technologiques de communication synchrone et asynchrones en outils d'apprentissage pour favoriser les présences et les interactions, dans le but de réduire la distance transactionnelle. Il s'agit donc de comprendre comment le processus de conceptualisation aide l'enseignant à produire ce type d'environnement d'apprentissage dynamique et pertinent et, en conséquence, à développer ses propres compétences technopédagogiques. Nul doute que ce processus lui permet d'orienter la ré-planification de son cours et d'enrichir sa réflexion sur ses pratiques en considérant les problématiques de l'intégration du présentiel aux solutions virtuelles à distance. Aussi la conceptualisation contribue-t-elle à la production d'outils d'apprentissage adéquats, en termes d'activité productive. Mais, cette activité productive devient constructive quand l'enseignant essaie, d'une part, d'établir une cohérence entre les indicateurs observés et les concepts pragmatiques et, d'autre part, de définir le savoir-agir approprié à partir des données recueillies en situation de classe et aussi de ses propres expériences antérieures.

2.4.2 Question générale et questions spécifiques de recherche

Ces constats conduisent à la question générale suivante : *comment l'enseignant, dans le cours d'action, conceptualise-t-il la structure de la situation pédagogique pour efficacement conduire les activités d'apprentissage intégrant la formation en présentiel sur campus à l'enseignement virtuel à distance ?* De cette question générale découlent les trois questions spécifiques suivantes : (i) comment l'enseignant manifeste-t-il sa présence pédagogique pour faciliter les interactions apprenant-contenus, apprenant-apprenants et apprenant-interface ? (ii) comment intègre-t-il les connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques pour construire et gérer un environnement technopédagogique signifiant ? (iii) En quoi les approches de la formule hybride des cours développent-elles la réflexivité chez lui en tant que pédagogue praticien ?

2.4.3 Objectifs spécifiques et but de la recherche

Les réponses à ces questions spécifiques devraient nous permettre de réaliser les trois objectifs spécifiques suivants : (i) décrire comment l'enseignant articule la médiation et la médiatisation à travers la réflexion dans et sur l'action au sein d'un dispositif d'apprentissage hybride ; (ii) élaborer, à partir de sa métaréflexion sur le vécu de l'action, des modèles de pratiques pédagogiques innovantes enracinées dans ces dispositifs ; et de ce fait, (iii) configurer les mécanismes de transformation de ses pratiques dans le cours d'action. La réalisation de ces objectifs devrait nous permettre d'atteindre le but de cette recherche qui est de montrer les processus relationnels significatifs entre l'enseignement en contexte hybride et la construction identitaire enseignante en pédagogie universitaire, pertinents à la formation continue des professeurs d'Université.

Conclusion

En somme, ce chapitre sur le cadre conceptuel et la recension empirique définit les présupposés théoriques, avec lesquels nous entamons nos investigations sur le terrain, pour mieux appréhender le phénomène d'intégration du présentiel aux solutions virtuelles dans un même dispositif d'apprentissage en pédagogie universitaire. Deux approches de développement des pratiques technopédagogiques sont présentées, ainsi que le cadre référentiel d'analyse qui nous permettrait de saisir la façon dont l'enseignant s'approprie un dispositif hybride. Toutefois, comment opérationnaliser concrètement notre démarche sur le terrain ? Le chapitre 3 définit le cadre méthodologique emprunté.

Chapitre 3

Cadre méthodologique

Introduction

Dans le premier chapitre, nous avons montré, d'une part, l'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante universitaire dans le contexte des dispositifs d'apprentissage hybride et, d'autre part, le manque d'un cadre descriptif satisfaisant qui rend compte de ce phénomène. Dans le deuxième chapitre, nous avons défini un cadre conceptuel à partir d'une recension empirique, en vue de construire des moyens concrets permettant de mieux appréhender la ou les façon(s) dont les enseignants, dans le processus de réflexion sur l'action, conceptualisent cette nouvelle pratique pédagogique et les effets sur leur propre développement professionnel. Aussi trois questions directrices s'imposent-elles à nous dans la collecte et l'analyse des données pour mieux saisir ce phénomène : (i) comment accéder aux informations que nous recherchons ? (ii) comment configurer ces informations ? (iii) comment les exploiter ?

Les indices à observer sur le terrain à cet effet sont de deux ordres : l'expérience, les connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques (*variables indépendantes*), que les enseignants mobilisent pour s'approprier le fonctionnement des dispositifs d'apprentissage hybride (*variable dépendante*) dans les contextes institutionnels et organisationnels (*variables indépendantes*) dans lesquels ils évoluent. Ce troisième chapitre présente donc le cadre méthodologique que nous avons emprunté pour opérationnaliser ces aspects de la question spécifique. Cette présentation comprend six phases : (i) l'enjeu et le type de notre recherche ; (ii) les procédures de recueil des données ; (iii) la description des participants au projet ; (iv) la description des instruments utilisés pour recueillir les données ; (v) les considérations d'ordre éthique et (vi) le contrôle de qualité ainsi que les règles de scientificité de la recherche.

3.1 L'enjeu et le type de recherche

3.1.1 Un enjeu nomothétique

Si nous voulons dégager la perspective des enseignants dans la définition de modèles d'appropriation pédagogique d'un dispositif hybride en contexte universitaire, il va falloir explorer leur processus de schématisation de l'activité pédagogique dans cet environnement technicisé d'apprentissage. Cette approche nous inscrit dans une démarche

interprétative des significations qu'ils donnent à leur pratique. Aussi sommes-nous amenés à observer un ensemble de situations de pratique pour voir quelles relations ces situations entretiennent entre elles et quelles structures on peut y construire, dans le but d'inférer des énoncés nomologiques définissant ces relations et les faits ayant conduit à la configuration de ces structures (Van der Maren, 1996). Il s'agit donc pour nous d'analyser les expériences et les pratiques des enseignants, à partir de leur propre perspective, pour ensuite les situer à des niveaux théorique et social plus globaux, qui expliquent les différents aspects de l'articulation pédagogique des dispositifs hybrides.

Cette orientation du projet centre donc notre intérêt sur le vécu des participants, tel qu'ils le perçoivent et le définissent, pour apporter un éclairage nouveau sur la relation entre ce contexte d'enseignement et la professionnalité des enseignants universitaires par l'inférence de modèles de pratiques empiriquement fondés. La production de modèles enracinés relève de la théorisation ancrée (*Grounded Theory*), qui se propose d'élaborer des théories à partir de la réalité des acteurs sociaux (Poupart *et al.*, 1997). Elle s'inspire de trois sources : (i) le *pragmatisme américain* de Dewey (1938), qui prône l'observation *in situ*, pour comprendre les phénomènes sociaux et, de ce fait, aider à l'avancement des connaissances scientifiques ; (ii) la *philosophie phénoménologique* de Husserl (1950), selon laquelle la réalité sociale n'est pas donnée, elle est construite par les acteurs qui la vivent, (iii) et l'*interactionnisme symbolique* de Mead (1934), qui considère la réalité sociale comme le fruit d'interactions humaines à travers des symboles et des actions, que les acteurs sociaux interprètent selon les situations. Aussi le chercheur doit-il faire abstraction de ses présupposés théoriques pour laisser la réalité parler d'elle-même, en explorant la façon dont les acteurs sociaux la perçoivent et la communiquent (Jacob, 1987). La théorisation ancrée s'appuie donc sur leur perspective pour définir le contexte social dans lequel s'inscrivent leurs expériences et leurs actions (Strauss & Glaser, 2010).

3.1.2 Une approche compréhensive

Cette démarche nous inscrit dans l'approche compréhensive des phénomènes humains et sociaux, qui amène le chercheur à pénétrer, examiner, dégager et communiquer le plus fidèlement possible les pratiques et les expériences des sujets (Dilthey, 1883). Le but est de s'imprégner de la réalité étudiée et de la comprendre du point de vue des acteurs

impliqués. Dans une perspective positiviste, tous les phénomènes sont assujettis à des lois naturelles, dont le chercheur doit expliquer les relations causales, afin de formuler des lois généralisables (Poisson, 1990). Or, selon Dilthey (1883), les « sciences de l'esprit », dont relèvent les sciences humaines et sociales, ne peuvent se contenter d'expliquer les phénomènes sociohistoriques, vue la complexité des faits humains et sociaux, mais doivent s'efforcer de les comprendre en explicitant les sens cachés, portés par les acteurs sociaux. La philosophie phénoménologique de Husserl (1950) renforce le postulat de Dilthey en mettant de l'avant la volonté de s'en tenir à la description des phénomènes, sans recourir à un mécanisme explicatif qui a tendance à les réduire à l'état d'objets, dénudés de sens (Paillé & Mucchielli, 2012).

Schutz (1954) note trois principes dans l'approche compréhensive : (i) l'univers des humains est un monde interpersonnel et social qui a un sens. En tant que tel, la connaissance qui en découle est expérientielle et différente de celle touchant le monde des objets physiques, en ce sens que nous pouvons vivre l'action de l'autre et savoir ce qu'il fait, comment il le fait et pourquoi il le fait et dans quel contexte il le fait, à l'opposé du monde physique dont on peut expliquer les mouvements, à l'aide d'observations sensorielles ou d'appareils de mesure, sans vraiment saisir les raisons et les buts de ces mouvements ; (ii) la réalité sociale est empreinte d'une signification particulière et possède une structure signifiante pour les acteurs sociaux qui y évoluent. Leurs actions et leurs comportements sont orientés par leur mode de pensée, leur conception de la réalité qu'ils vivent quotidiennement. Le chercheur doit donc appuyer sa réflexion sur les objets de pensée des acteurs pour mieux cerner la réalité sociale. Le construit qui en découle est la reconstruction d'un fait signifiant, préalablement élaboré par les membres de la communauté étudiée, dans un contexte donné et à un moment donné de leur vie sociohistorique ; (iii) même si les faits observés sont différents de ceux des sciences physiques et naturelles, les théories construites en sciences humaines et sociales sont aussi l'expression d'un ensemble de relations entre différents facteurs caractérisant un fait donné.

Pour Glaser & Strauss (2010), ces théories peuvent être élaborées de façon inductive, c'est-à-dire empiriquement enracinées. Toutefois, une question demeure : comment le chercheur pourrait-il induire ou générer de nouvelles théories sans s'appuyer sur des aprioris qu'il possède déjà ? Avant de s'engager dans le travail du terrain, c'est-à-

dire dans la collecte des données, puis le traitement et l'analyse de ces données, il est évident qu'il ait effectué des lectures préalables sur des référents théoriques et méthodologiques qui, d'une manière ou d'une autre, orientent sa démarche, ainsi que ses réflexions, et justifient les choix qu'il fait. De plus, il possède des expériences personnelles et professionnelles pouvant aussi influencer les jugements qu'il est amené à porter sur les faits observés. Comme réponse à cette interrogation, Paillé & Mucchielli (2012) proposent la solution de l'équation intellectuelle du chercheur, c'est-à-dire l'adoption d'une perspective globale dans l'approche du phénomène sur le terrain, comme le recommandent Glaser & Strauss (2010).

3.1.3 Une perspective globale

Un chercheur ne saurait vraiment faire fi de ses présupposés dans son appréhension des phénomènes, dans la mesure où, en tant qu'être humain, il appartient à une communauté sociale et scientifique, dont les valeurs et principes ont forgé sa personnalité et sa façon de concevoir les réalités sociales. Toutefois, Paillé & Mucchielli (2012) suggèrent au chercheur de faire preuve de flexibilité dans les choix de perspectives théoriques pour analyser et comprendre la réalité sociale, telle que vécue et perçue par les acteurs sociaux. C'est dans cette optique que Glaser & Strauss (2010) recommandent d'adopter une perspective générale, dans le but de revisiter la réalité étudiée sous des angles différents pour en donner une compréhension approfondie.

En effet, le chercheur vit deux mondes intimement liés : d'une part, sa communauté sociale et scientifique d'appartenance et, d'autre part, ses propres expériences personnelles et professionnelles. Ces deux univers constituent son angle d'interprétation des réalités sociales, des points de vue ontologique (l'essence de la nature humaine), épistémologique (la production du savoir) et praxéologique (les lois de l'action), qu'il partage avec sa communauté. Alors si nous postulons que les significations sont situées, donc ancrées dans des réalités sociales données, il va sans dire que l'univers interprétatif du chercheur peut ne pas correspondre à celui des acteurs sociaux qu'il étudie. De plus, les théories, étant dynamiques, donc évolutives, il se peut que les modèles théoriques qu'il adopte ne rendent pas compte, non plus, du fonctionnement social qu'il désire analyser. D'où la nécessité

pour nous, empruntant la démarche de la théorisation ancrée, de laisser les événements parler d’eux-mêmes pour en dégager toutes les significations possibles.

Cependant, nous pouvons aborder le travail de terrain avec un minimum de « posture de départ » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 129), qui définit notre construit épistémologique et conceptuel. Ce bagage intellectuel, issu de nos référents culturels et expérientiels, que Paillé & Mucchielli (2012) appellent « la boîte à outils » du chercheur, doit être mis en veilleuse, de peur de faire une lecture trop restreinte de la situation sur le terrain (Glaser & Strauss, 2010). Nous pourrions toujours y recourir au besoin pour éclairer notre compréhension de la situation. Une telle approche exige de nous une ouverture d’esprit, la remise en question de soi, pour contribuer de façon significative à l’avancement des connaissances dans notre champ disciplinaire. Notre projet revêt donc un *enjeu nomothétique* visant l’induction d’une théorie enracinée. Cet enjeu nous inscrit dans une *recherche de type interprétatif et exploratoire*. Toutefois, comment recueillir les données dans une telle perspective de recherche ?

3.2 Les procédures de recueil de données

3.2.1 La méthode de cas

Puisque nous nous proposons de produire un discours théorique, empiriquement ancré dans le vécu des enseignants universitaires intervenant dans des dispositifs de formation hybride, nous avons procédé par la méthode de cas pour saisir la spécificité, la particularité, la singularité d’un tel contexte pédagogique. Bien que les cas sélectionnés ne soient pas nécessairement généralisables, l’objectif de cette méthode est d’analyser en profondeur le phénomène dans son contexte spécifique d’occurrence (Gagnon, 2012), pour en saisir toutes les dimensions. Ainsi, la méthode de cas nous permet d’approfondir notre compréhension de la façon dont les enseignants conçoivent et développent leurs pratiques pédagogiques de la formation hybride grâce aux TIC, en regard des relations entre les *variables indépendantes* (expériences ; connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques ; facteurs institutionnels et organisationnels) et la *variable dépendante* (fonctionnement du dispositif d’apprentissage hybride) et aussi d’interactions possibles entre les éléments du groupe des variables indépendantes.

La méthode de cas s'avère donc pertinente pour nous, en ce sens que chaque cas est particulier, authentique, « le moins construit, donc le plus réel ; le moins limité, donc le plus ouvert ; et le moins manipulable, donc le plus incontrôlé » (Lessard-Hébert *et al.*, 1997, p. 111). Ce qui nous permet de faire une étude approfondie de la situation par la collecte d'informations nombreuses et détaillées pour en saisir tous les aspects. En outre, la comparaison entre les cas aiderait à la découverte de convergences et de divergences, de sorte que les énoncés inférés en cours de route devront être reformulés pour inclure les cas dits « négatifs ». Un lien étroit s'établit alors entre la réalité et la théorie pour rendre compte des données contradictoires par la formulation de nouvelles explications.

Toutefois, sur le plan de la faisabilité de notre projet, nous ne saurions vraiment étudier tous les cours hybrides dans toutes les institutions universitaires du Canada. De ce fait, nous nous sommes posé la question suivante pour orienter notre sélection des cas : *qui, où, quand et quelle situation* retenir pour notre étude ? Cette interrogation nous a conduits à l'*échantillonnage théorique* pour la collecte des données.

3.2.2 L'échantillonnage théorique ou raisonné

Les cas, sur lesquels a porté notre analyse, ne sont pas forcément représentatifs d'une population statistique, mais doivent plutôt présenter une pertinence théorique par rapport à notre objet d'étude : nous avons voulu comprendre comment les enseignants universitaires articulent, à l'aide des TIC, le *e-learning* et la formation en présentiel dans leurs cours et les effets possibles de cette nouvelle pratique sur leur professionnalité. Aussi notre choix a-t-il porté sur des cours universitaires hybrides. La population cible est donc le **personnel enseignant universitaire** dispensant ce type de cours. Toutefois, nous n'avons pas exclu l'effet de boule de neige, qui pouvait donner lieu à d'autres échantillonnages raisonnés à partir de nouveaux éléments émergeant de nos premières analyses, dans le but d'approfondir notre compréhension du phénomène. En outre, si nous voulons observer des situations réelles de cours en mode présentiel sur campus et en classe virtuelle synchrone et asynchrone à distance, il va falloir réaliser ces observations pendant l'année académique en présence réelle d'étudiants. Mais comment contacter ces enseignants et dans quelles institutions universitaires ?

Notre choix a porté sur HEC Montréal (Hautes études commerciales), dans le sens où cet établissement expérimente, depuis l'automne 2009, des cours hybrides dans des programmes de certificats, notamment en management, au premier cycle universitaire (figure 15, ci-après). Nous avons communiqué avec deux personnes-ressources de l'École : (i) un professeur titulaire en management, qui était initialement en charge du projet de formation hybride et que nous avons rencontré au printemps 2013 lors d'un colloque sur l'apprentissage hybride à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) ; et (ii) une conseillère pédagogique en *e-learning*, dont nous avons eu le contact par le biais d'une collègue chargée de cours à HEC Montréal. Ces deux personnes ressources nous ont aidés à solliciter la participation des professeurs dispensant au moins un cours hybride, selon les critères de sélection que nous avons définis pour les besoins de notre étude.

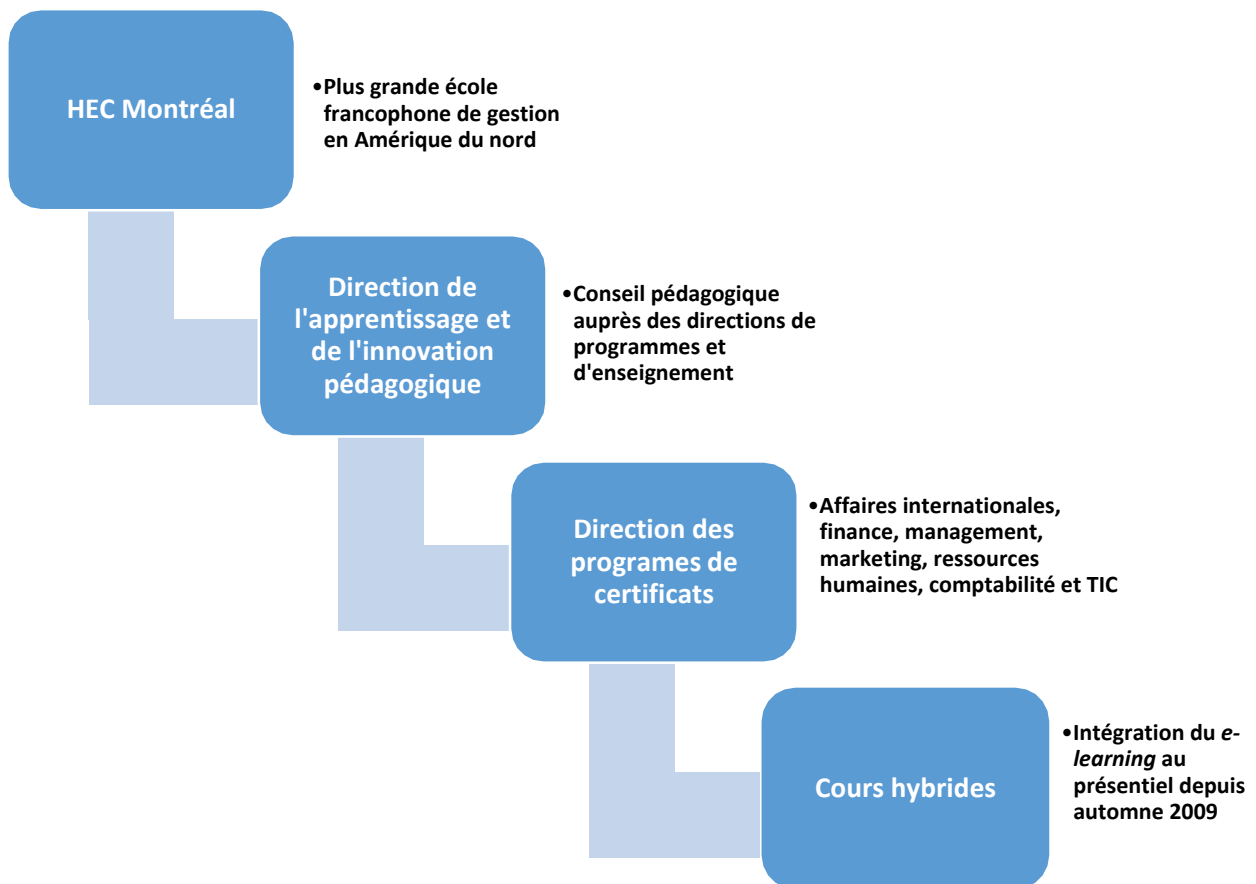


Figure 15 – Contexte de la recherche

Toutefois, puisque nous nous inscrivons dans une démarche d'induction analytique, le nombre des cas est moins important que les traits distinctifs que nous recherchons dans chaque cas. Par conséquent, nous nous sommes limités à deux enseignants, dans le but d'enrichir nos données et de voir comment les convergences ou les divergences relevées entre les deux cas contribuent à de nouvelles explications des pratiques enseignantes en contexte d'apprentissage hybride à l'Université. Ce paradigme interprétatif nous a donc conduits à varier les techniques de collecte de données pour faire une description monographique de chaque cas, à l'aide d'entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation, d'observations de classe, de sources documentaires et de questionnaires en ligne. Aussi, avons-nous fait appel aux données de type suscité (entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation ; questionnaires en ligne), et aux données de type invoqué (observations *in situ* et sources documentaires).

3.2.3 L'enquête sur le terrain

Nos investigations sur le terrain, en regard de notre posture épistémologique et les objectifs de recherche, à savoir une approche compréhensive dans le but d'induire des modèles de pratiques pédagogiques à partir de la perspective des enseignants eux-mêmes, s'inspirent des approches d'analyse de l'activité. L'analyse de l'activité est de plus en plus utilisée, de nos jours, en contexte d'éducation et de formation pour appréhender la réalité des pratiques enseignantes dans toutes ses dimensions. Les écrits sur la question montrent principalement des emprunts théoriques et méthodologiques de l'ergonomie de langue française (Yvon & Saussez, 2010), lesquels s'appuient sur le *cours d'action* de Theureau (2006 ; 2004) et la *théorie de l'activité* d'Engeström (2001 ; 1987).

3.2.3.1 Emprunts méthodologiques à la théorie du cours d'action

Puisque notre objectif est de comprendre la *dynamique de développement des pratiques enseignantes* en lien avec la *conceptualisation de l'activité pédagogique* au sein des dispositifs d'apprentissage hybride, nous avons fait des emprunts méthodologiques au cadre théorique du *cours d'action* pour appréhender, en contexte de travail réel, les activités des deux enseignants et les versants significatifs qui leur sont sous-jacents. Nous n'avons pas eu recours à la *clinique de l'activité*, dans le sens où nous n'envisagions pas de susciter

des tensions entre les deux enseignants, à l'aide d'autoconfrontations croisées, pour transformer leurs pratiques, quand bien même le cours d'action et la clinique de l'activité partagent les principes suivants : (1) une simple observation extérieure n'est pas suffisante pour rendre compte de la complexité effective de l'activité humaine en situation quotidienne, il faut aussi considérer la dynamique interne de l'acteur, sa façon de faire, sa façon de se représenter la situation vécue (Theureau, 2000 ; Vermersch, 2004 ; Clot, 1994) et (2) l'acteur est un praticien réflexif qui peut reconnaître sa propre activité dans une autre posture (Clot, 2000 ; Vermersch, 1994 ; Theureau, 1992). Bien que Theureau (1992) et Vermersch (1994) s'inscrivent dans la perspective du cours d'action, il existe cependant des nuances entre les outils méthodologiques qu'ils proposent. Le tableau 2 (p. 71) présente les axes de différences entre les outils méthodologiques construits par Theureau (1992), Vermersch (1994) et Clot (1999). En considérant notre perspective d'étude, en accord avec l'orientation du cours d'action, et au regard de l'objectif général et des objectifs spécifiques visés, nous avons procédé de quatre façons dans la collecte des données.

<u>Cours d'action :</u>	Verbalisation de l'action	Singularité du moment	Trace	Triangulation
<i>L'entretien d'autoconfrontation</i> (Theureau, 1992)	Saisir, du point de vue du praticien lui-même, le pré-réflexif, ce qui est significatif, ce qui peut être montré, raconté et commenté, en vue d'explicitier son agir	Captée par la vidéo et choisie par le chercheur	Vidéo de l'agir du praticien qui sert de support à l'entretien	Journal de bord du chercheur (observateur-participant) et sources documentaires complémentaires à l'action.
<i>L'entretien d'explicitation</i> (Vermersch, 1994)	Décrire le vécu pour accéder au pré-réfléchi de l'action, au phénoménal, à la pensée intime du praticien en vue d'explicitier son agir	Pertinent pour le praticien et traduisant ses états affectifs	Rappels mnésique et affectif	
<u>Clinique de l'activité :</u> <i>Autoconfrontation croisée</i> (Clot, 1999)	Accéder au possible, à l'impossible, à l'inattendu au contact de la réalité du terrain pour susciter des conflits chez les praticiens, dans le déroulement de l'activité, et de transformer les pratiques.	Captée par la vidéo, mais co-choisie par le chercheur et le collectif de praticiens	Vidéo de l'agir du praticien	Journal de bord du chercheur (observateur-participant) et sources documentaires complémentaires à l'action

Tableau 2, adapté de Rix & Lièvre (2005) – Nuances des outils méthodologiques d'analyse de l'activité

3.2.3.2 Instruments de collecte et objectifs de recherche

Premièrement, des **observations participantes**, en contextes de classes réelles en présentiel et en virtuel, ont été faites dans le but (i) de vivre les événements tels que vécus par l'enseignant et ses étudiants, (ii) de recueillir des informations sur les interactions de chaque enseignant avec ses étudiants et (iii) de comprendre comment son articulation des médiations humaine et technologique facilitent la démarche étudiante. En clair, il s'agissait de répondre à la première question spécifique, qui est de mettre en relief les modalités

respectives d'intégration du *e-learning* aux cours en présentiel, en regard des modalités cognitive et opérative que chaque enseignant fait du fonctionnement du dispositif d'apprentissage hybride et des schèmes d'action qu'il construit pour adapter ses interventions aux contingences situationnelles.

Deuxièmement, à l'aide de la **technique d'autoconfrontation** de Theureau (1992), chaque enseignant a été confronté à sa propre façon d'agir pour l'amener à prendre conscience des stratégies qu'il a spontanément élaborées dans le cours d'action pour surmonter les défis rencontrés dans le dispositif d'apprentissage. Cette technique visait à comprendre comment chaque enseignant intègre à sa façon les connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques pour élaborer un environnement technopédagogique signifiant et dynamique. Elle est donc liée à la tentative de répondre à la deuxième question spécifique formulée à la lumière des modèles conceptuels d'intégration pédagogique des TIC déjà existants, que nous avons définis dans le chapitre 2 portant sur le cadre conceptuel et de recension empirique.

Troisièmement, les **techniques d'entretiens d'explicitation** de Vermersch (1994) ont été utilisées pour amener chaque enseignant à décrire des moments singuliers de ses interventions, et ce, dans le but de mettre en perspective la dynamique de son processus de conceptualisation de l'agir pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et ses effets sur la transformation de ses pratiques. Notre intention était, d'une part, de comprendre comment ses vécus de l'action dans le dispositif d'apprentissage hybride ont suscité en lui la réflexivité et, d'autre part, de configurer son processus de développement des pratiques à partir de ses discours réflexifs recueillis. Cette démarche essayait de répondre à la troisième question spécifique posée, à la lumière du postulat marxiste considérant le travail comme activité productive et constructive.

Quatrièmement, un **recueil de documents institutionnels et de matériels didactiques** a été fait. D'une part, nous avons étudié les impacts de la politique institutionnelle de HEC Montréal en matière d'intégration pédagogique des TIC, de ressources matérielles et financières mises à disposition et de formation continue des enseignants sur le processus de développement professionnel du personnel enseignant. D'autre part, les plans cadre et opérationnel de cours, ainsi que les outils d'apprentissage,

ont été analysés pour voir la cohérence entre les médiations humaine et technologique avec la démarche pédagogique dans le cours. L'analyse des documents institutionnels est donc en lien avec le troisième objectif spécifique poursuivi, tandis que l'analyse des matériels didactiques relève de la poursuite du premier objectif spécifique. Le tableau 3, ci-après, donne une vue d'ensemble des liens entre nos instruments de collecte de données et les objectifs spécifiques de la recherche.

Objectifs spécifiques	Indicateurs	Instruments
1. Décrire les articulations de la présence et de la distance dans un même dispositif d'apprentissage	- Choix des objectifs d'apprentissage, des contenus, des méthodes d'enseignement, des outils technologiques et d'évaluation	- Sources documentaires - Observations participantes (journal de bord)
2. Induire des modèles de pratique enracinés dans des dispositifs d'apprentissage hybrides	- Organisation du cours, accompagnement des étudiants, animation des forums, élaboration des rétroactions, stratégies d'autorégulation de sa pratique	- Sources documentaires - Observations participantes (journal de bord) - Autoconfrontation - Questionnaires en ligne
3. Définir les mécanismes de transformation de l'enseignant dans la réflexion dans et sur l'action en contexte d'apprentissage hybride	- Description du vécu de l'action en situations de pratique réelle	- Entretiens d'explicitation

Tableau 3 – Correspondance entre instruments de collecte de données et objectifs de recherche

3.2.3.3 Configuration des axes d'analyse du discours réflexif

Les approches d'analyse de l'activité appliquées aux pratiques pédagogiques montrent que le discours réflexif de l'enseignant s'articule principalement autour de trois axes (Yvon & Saussez, 2010) : (i) l'*objet* de son travail, en lien avec les interactions enseignant-apprenants pour faciliter la démarche d'apprentissage ; (ii) la *pratique*, par rapport à l'opérationnalisation des ressources matérielles, l'organisation spatio-temporelle et la gestion des facteurs environnementaux influençant le processus pédagogique ; et (iii) les *orientations* de l'activité, en termes de la culture d'action ou de l'adaptation qu'il en fait pour se reconstruire. L'analyse des discours réflexifs de l'enseignant permet donc de comprendre *sur quoi* porte le travail enseignant, *comment* l'enseignant le fait et *pourquoi*

il le fait. Le constat est que ce discours réflexif est axé sur l'*action* et sur la *construction identitaire*, ainsi que la tendance de l'enseignant à *conceptualiser* à partir de la verbalisation (Jorro, 2005; Smith, 1995 ; Sparks-Langer *et al.*, 1990 ; et Van Manen, 1977).

Or, les pratiques enseignantes sont assujetties aux interactions avec le milieu (De Ketele, 2010) : l'*institution universitaire* et les *partenaires sociaux* (organismes de subvention, collectivités locales, état, etc.), les *apprenants* (étudiants), les *collègues* (pairs enseignants et conseillers pédagogiques), la *matière* (discipline d'enseignement), et l'enseignant *lui-même*, en tant que sujet réflexif. Autant de déterminants qui influent sur le pouvoir d'agir de l'enseignant. L'analyse du discours réflexif devrait permettre à l'enseignant et au chercheur, dans une approche collaborative, de comprendre comment l'enseignant, en situations de travail réel, redéfinit la tâche prescrite (*objet*), en regard de la dynamique des interactions avec les autres composantes du système (*pratique*) et les motivations sous-jacentes à ses prises de décisions (*orientations*).

Au regard de ces considérations, nous avons élaboré, pour les besoins de cette étude, un modèle systémique d'analyse des discours réflexifs des deux enseignants participants du projet (figure 16, p. 75), afin d'appréhender l'impact des interactions des composantes du système environnemental sur leur construction identitaire. Cette approche globale nous a permis de prendre en compte tous les facteurs exogènes (institution, étudiants, collègues et culture disciplinaire) et endogènes (croyances et valeurs personnelles) qui ont influé sur le développement de leurs pratiques en contexte hybride (voir chapitre 4). Aussi avons-nous mis en perspective les connaissances, les principes et les modèles d'action, appelés *conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage* (Loiola, 2001), sous-jacents à la démarche de chaque enseignant. En clair, ce modèle nous a aidés à comprendre comment chaque enseignant a construit son propre style d'enseignement (son identité professionnelle) en interactions constantes avec les facteurs environnementaux et ses propres ressources internes. Mais, quelles sont les caractéristiques des deux enseignants participants que nous avons rencontrés comme informateurs ?

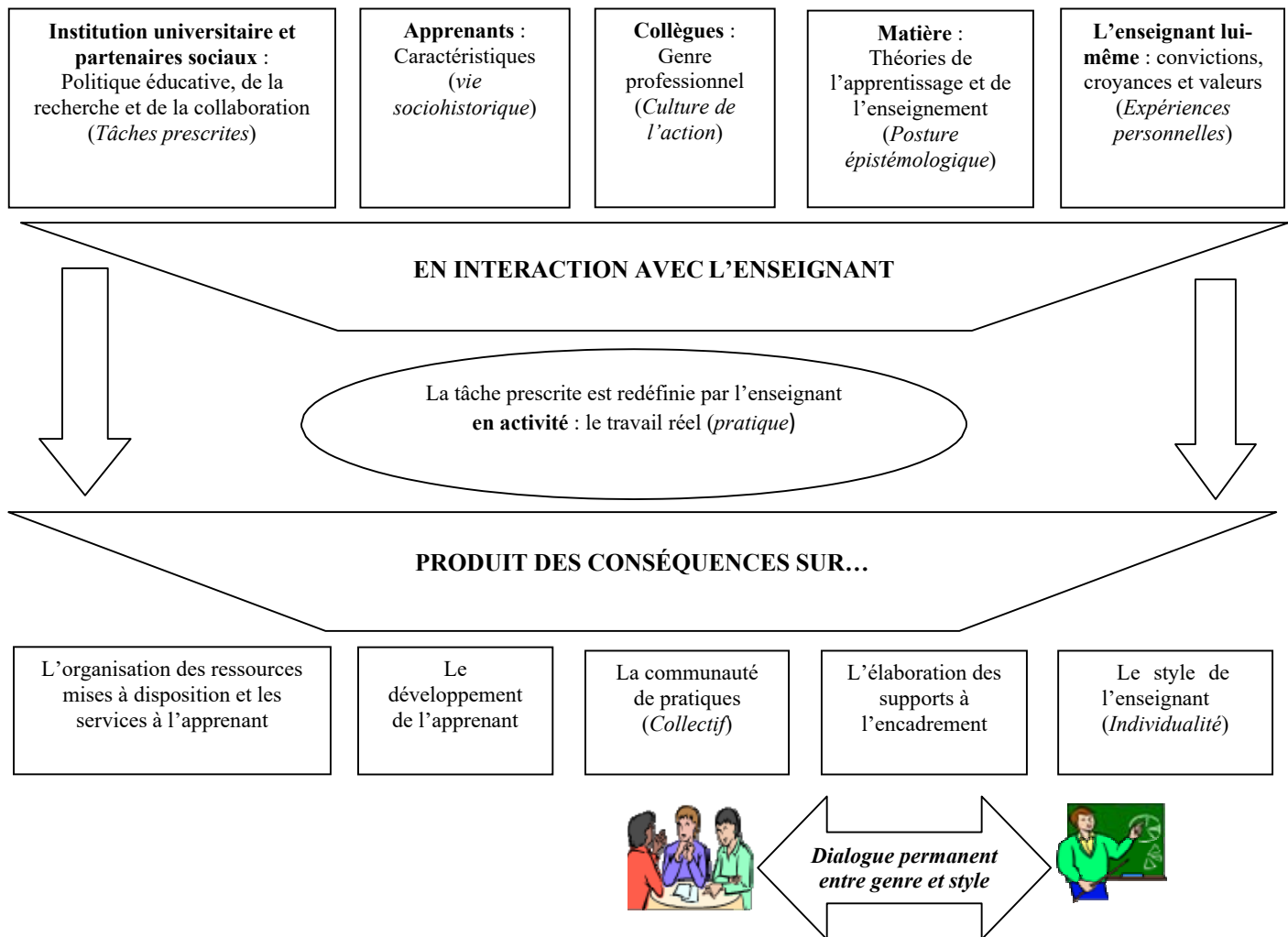


Figure 16 – Modèle systémique d'analyse du discours réflexif sur la pratique enseignante

3.3 La description des participants

3.3.1 Le corps professoral universitaire

Le personnel enseignant universitaire est composé de deux corps différents : le corps des professeurs de carrière (titulaires, agrégés et adjoints) et celui des vacataires (chargés de cours) engagés sur contrat pour un terme précis. Si les professeurs de carrière interviennent à tous les niveaux d'enseignement et ont aussi la charge d'encadrement des étudiants à la maîtrise et au doctorat, les chargés de cours, quant à eux, interviennent principalement au 1^{er} cycle et, dans certains cas, au 2^e cycle. Pour notre recherche, nous nous sommes d'abord intéressés aux enseignants dispensant au moins un cours hybride,

quels que soient leur corps d'appartenance, le genre, la race et le champ disciplinaire. Ils étaient au nombre de 22 participants potentiels. Ensuite, il y a eu une présélection faite par la conseillère pédagogique à partir d'une liste de tous les enseignants intervenant dans les cours hybrides, sur la base de leur implication dans l'implantation de ce format de cours à HEC Montréal. Aussi 13 enseignants ont été retenus, dont 8 chargés de cours contractuels, 3 doctorants chargés de cours et 2 maîtres d'enseignement. Enfin, à partir de cette liste, nous avons procédé à une sélection sur la base d'expérience en enseignement supérieur et du nombre d'interventions en contexte hybride. Les 3 doctorants chargés de cours ont été écartés, en raison du nombre limité de leurs charges de cours par année. Une lettre d'invitation (Annexe 3, p. 331) été envoyée aux 10 autres participants potentiels ayant des charges de cours pendant toutes les sessions. Seulement 3 enseignants ont répondu à l'invitation : *un maître d'enseignement et deux chargées de cours*.

Un formulaire de demande consentement a été envoyé à chaque répondant (annexe 3, p. 50). Toutefois, bien que tous les formulaires dûment remplis m'aient été retournés approuvant leur consentement, seuls deux répondants ont pris part au projet. En effet, l'une des deux chargées de cours n'a plus manifesté l'intention d'y participer, malgré plusieurs courriels, que nous lui avons adressés pour rétablir la communication. Les 2 participants retenus sont le **maître d'enseignement**, disposant d'une expérience de 32 ans en enseignement en présence sur campus et 4 ans en ligne ; et une **chargée de cours**, disposant d'une expérience de 9 sessions en enseignement en présentiel sur campus (2 et ½ ans) et 4 sessions en ligne (1 et ½ an) (tableau 4, p. 77). Le maître d'enseignement dispense un cours en *sociologie du travail (30-433-09)* et la chargée de cours dispense un cours en *gestion de projets (30-470-12)*. Les deux cours sont offerts en format hybride.

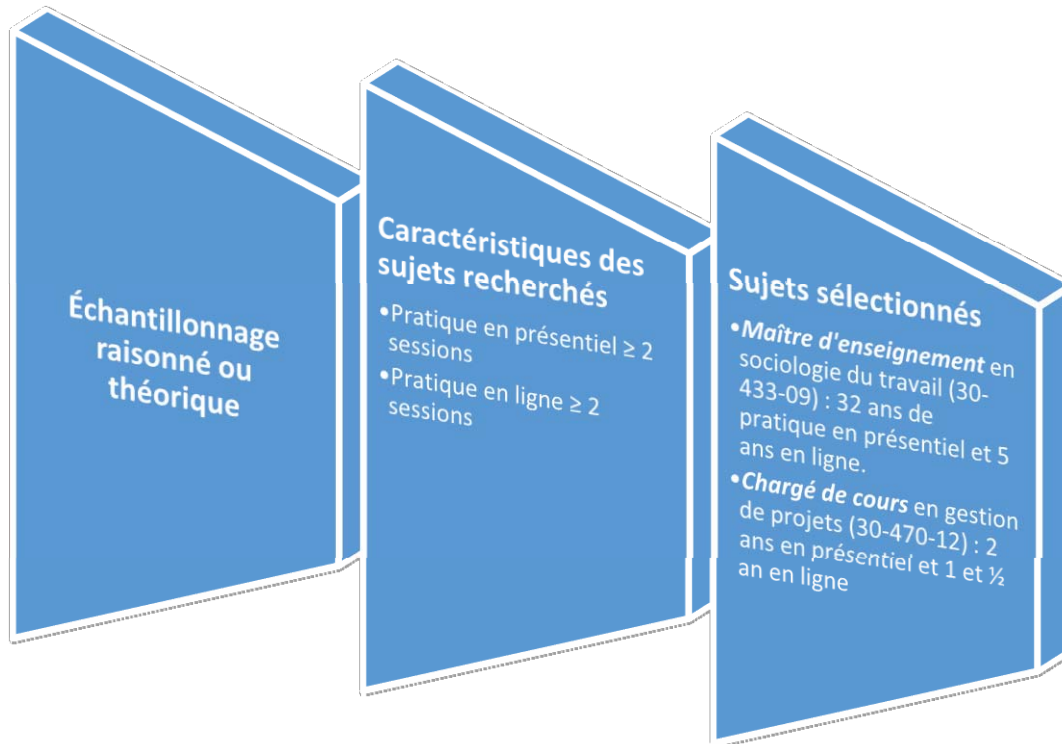


Tableau 4 – Echantillonnage de la population cible

3.3.2 L'expérience en enseignement en contexte hybride

Notre choix relève à la fois des visions professionnalisante et développementale du cheminement professionnel en enseignement, afin de prendre en compte la pratique réflexive et les stades de développement de carrière. La vision professionnalisante considère le cheminement dans la carrière comme un processus d'apprentissage continu, à travers les expériences de pratique et la réflexion sur la pratique, pour se reconstruire les compétences et une identité professionnelle appropriées (Wells, 1993 ; Lieberman & Miller, 1990). Cependant, la vision développementale de Huberman (1989) présente un processus commun de croissance professionnelle chez les enseignants, notamment pendant les 4 ou 6 premières années d'exercice : la *période de 1 à 3 ans* correspond à l'entrée dans la carrière, à la période de déséquilibre, de tâtonnement, d'exploration de la profession, de choc entre la réalité du terrain et les attentes de l'enseignant novice, période pendant laquelle ce dernier prend véritablement conscience du clivage existant entre la théorie et la pratique ; la *période de 4 à 6 ans* correspond à l'engagement vers la profession et la consolidation de ses propres pratiques, période pendant laquelle l'enseignant n'hésite plus,

opère des choix stratégiques en lien avec des objectifs personnels de développement professionnel et assume plus de responsabilités.

Aussi nos participants devraient-ils avoir enseigné pendant, au moins, 4 ans aussi bien en présence physique réelle en classe sur campus qu'en situations de classe virtuelle. Toutefois, nous avons considéré chaque session comme une année d'expérience, dans la mesure où, d'une session à l'autre, les enseignements dans un même cours peuvent varier en raison des caractéristiques des étudiants. De plus, dans une même année universitaire, l'enseignant peut donner un même cours pendant trois sessions. Ce minimum de sessions d'expérience est suffisant pour lui permettre de réfléchir sur ses pratiques. C'est dans cette perspective que nous avons retenu la chargée de cours, bien qu'elle ait seulement enseigné pendant 2 et ½ ans sur campus et 1 et ½ an en ligne.

3.3.3 Les champs disciplinaires et les niveaux d'enseignement

Nous avons souhaité ne pas appréhender le phénomène de l'apprentissage hybride à partir de la perspective d'un seul champ disciplinaire, dans la mesure où les pratiques enseignantes universitaires sont influencées par la culture disciplinaire des enseignants, vu leur rapport au savoir fondamentalement ancré dans la posture épistémologique du champ disciplinaire (Hativa & Goodyear, 2002). De ce point de vue, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage en science et technologie, par exemple, ne sont pas nécessairement les mêmes qu'en sciences humaines et sociales ou en sciences médicales. Pour comprendre cette complexité de la pédagogie universitaire, qui a sans doute des effets sur la conception des dispositifs d'apprentissage hybride, il faut donc approcher le phénomène à partir d'angles disciplinaires différents et aussi de niveaux d'enseignement différents, car les enseignements de 1^{er} cycle et cycles supérieurs ne sont pas les mêmes.

Cependant, à HEC Montréal, tous les cours en format hybride sont donnés au programme de certificats en management (niveau 1^{er} cycle), à l'exception d'un cours de DESS (niveau 2^{ème} cycle), dont l'aspect en présentiel a lieu à Beyrouth au Liban (Moyen-Orient). Par conséquent, en raison des cours disponibles sur le campus de Montréal et de nos moyens financiers très limités pour effectuer des voyages d'étude à l'étranger, dans le cadre de cette recherche, nous avons dû faire preuve de réalisme dans notre démarche : nous nous sommes limités à un seul champ disciplinaire (sciences de la gestion), à un seul

niveau d'enseignement (premier cycle), où interviennent principalement des maîtres d'enseignement à temps plein, des chargés de cours à temps plein, des étudiants-doctorants enseignant à temps partiel et des consultants-formateurs en entreprise qui assument également des charges de cours à temps partiel.

Nous n'avons pu intégrer des enseignants-chercheurs de carrière dans notre projet de recherche, dans la mesure où ces derniers n'interviennent quasiment pas en contexte hybride. Bien que les chargés de cours ne soient pas des enseignants universitaires de carrière, les maîtres d'enseignement, par contre, le sont à HEC Montréal. Aussi avons-nous jugé pertinent d'analyser en quoi ce nouveau dispositif de formation, alliant présence et distance dans un même cours, impacte l'approche développementale de ces deux types de corps enseignants universitaires : le *maître d'enseignement de carrière* et la *chargée de cours contractuelle*. Mais, quelle est la nature exacte des instruments que nous avons utilisés pour recueillir les données sur le terrain ?

3.4 La description des instruments

3.4.1 L'observation participante

Cet instrument permet au chercheur d'immerger l'univers réel qu'il veut étudier, pour le comprendre de l'intérieur, en partageant les conditions des acteurs telles qu'ils la vivent. Aussi peut-il accéder à leur perspective en colligeant des informations sur leurs actions et leurs opinions, auxquelles un observateur extérieur n'aurait pas eu accès. Le chercheur va donc au-delà de la description objective des faits pour en découvrir le sens, la dynamique et les processus (Pourtois & Desmet, 1988). Cet instrument ne dispose pas de catégories de sens prédéterminées comme dans l'observation systématique. Il est centré sur la signification en contexte réel spécifique et recueille les faits, tels quels, pour identifier des principes généraux et modéliser des situations.

Ainsi, pour le *e-learning*, nous avons analysé comment chaque enseignant manifestait sa présence pédagogique en facilitant les interactions étudiant-contenus et étudiant-étudiants. En clair, nous nous sommes employés à comprendre comment ils établissent une cohérence entre les outils technologiques, les méthodes d'enseignement-apprentissage et les contenus, pour favoriser virtuellement des apprentissages en

profondeur chez leurs étudiants. Pour ce qui est des cours sur campus, nous nous sommes intéressés à l'articulation logique des séances en présentiel, c'est-à-dire l'organisation et l'animation des activités d'apprentissage en lien avec celles effectuées en ligne. Notre observation participante en ligne nous a amené à interagir avec les étudiants, dans les travaux d'équipe, pour évaluer les impacts réels de la présence pédagogique et de la dynamique sociale du groupe sur leur engagement cognitif. Un questionnaire a été soumis aux étudiants à cet effet (Annexe 13, p. 429). Il a été élaboré à partir du cadre conceptuel du modèle CoI (*Community of Inquiry*) de Garrison *et al.* (2000), dans le seul but de comprendre comment les médiations humaine et technologique de l'enseignant permettent non seulement aux étudiants d'interagir facilement entre eux et avec les contenus, mais aussi de persévérer dans l'accomplissement des tâches. En présentiel, nous avons seulement interagi avec l'enseignant, dans sa planification de la conduite du cours, afin de comprendre ses ajustements posturaux en regard de la cohérence entre ses enseignements en ligne et en présentiel. Avec l'observation participante, le chercheur est plutôt confronté au problème d'enregistrement des données, dans le sens où il est difficile d'être à la fois participant et observateur tout en prenant des notes.

Toutefois, des outils comme le *journal de bord* et des *appareils audiovisuels* (dictaphone, vidéo, etc.) permettent de garder des traces d'observation. Nous avons, dans notre cas en tant qu'auditeur libre du cours, fait aussi une observation passive qui nous a permis d'utiliser le journal de bord. Cet outil comprend deux parties suivant les recommandations de Laperrière (1992) : (i) les *notes descriptives* pour garder les faits tels quels en mémoire ; et (ii) les *notes analytiques* pour consigner nos réflexions personnelles sur les faits observés. Il est à noter que notre journal de bord n'a pas été limité à la seule observation participante, il a été utilisé tout le long de la recherche pour enregistrer nos mémos, nos réactions personnelles aux situations rencontrées et amorcer l'élaboration de théories émergentes à partir des descriptions, des analyses et des interprétations que nous avons faites des différents phénomènes.

3.4.2 L'entretien d'explicitation

Vermersch (1994) propose l'entretien d'explicitation, un outil d'accompagnement et de questionnement, visant à aider le sujet à décrire son vécu subjectif de l'activité à un

moment singulier de la réalisation des tâches. En effet, en référence à la psychologie piagétienne du développement, stipulant que l'action précède la conscience, le sujet peut, dans la conduite de l'activité, réaliser une tâche sans savoir comment il s'y est pris. Il s'agit de connaissances tacites qu'il mobilise de façon inconsciente. Il faut donc l'aider à prendre conscience de cette dimension implicite de son geste, à la rendre explicite par la verbalisation, c'est-à-dire la mise en mots de ce qu'il a vécu. Aussi le sujet passe-t-il du *pré-réfléchi* au *réfléchi* pour comprendre les démarches qu'il a utilisées pour résoudre un conflit donné, agir par rapport au contexte, effectuer une tâche et apprendre de la situation vécue. Son expérience est bien délimitée dans le temps et dans l'espace pour recueillir de l'information précise sur une situation professionnelle donnée.

Les concepts de *cognition*, d'*action* et de *verbalisation* sont mis en relation ici. La cognition étant directement inobservable, elle n'est appréhendée qu'à partir de traces observables que sont l'action, la verbalisation et les indicateurs non verbaux. Or, ces traces observables ne reflètent qu'une partie des mécanismes psychiques mis en œuvre par le sujet. Néanmoins, l'action retrace beaucoup plus fidèlement l'activité mentale que la verbalisation. En général, la verbalisation a tendance à rationaliser, à postériori, des discours impertinents, tels que les jugements, les opinions et les généralisations naïves. Il faut donc permettre à ce qu'elle lie la cognition à l'action. Le sujet doit plutôt mettre en mots son action précise à partir de ses expériences du réel que d'appliquer au réel des concepts préconstruits. Aussi est-il amené à fragmenter son action à différents niveaux : d'abord en étapes, qu'il décompose ensuite en opérations et enfin en micro-opérations. C'est ce dernier niveau de l'action qui explicite l'organisation de l'information par le sujet, sa prise de décision et l'exécution de la tâche. Il permet de comprendre la logique de l'action, c'est-à-dire comment le sujet a appréhendé la tâche, ce qu'il visait réellement dans la réalisation de cette tâche et comment il a su qu'il devait faire ce qu'il a fait.

Cet instrument s'attache au déroulement de l'action, c'est-à-dire à la procédure d'exécution de la tâche. Il va au-delà de l'affectif et de l'émotionnel pour aider à comprendre comment l'action s'est passée, en faisant appel à la *mémoire concrète* du sujet et à sa *capacité de passer du plan de l'action au plan de la représentation*. Aussi le chercheur doit-il accompagner le sujet dans ce processus d'introspection, cette découverte de son univers intérieur, depuis la description de l'action telle quelle, dans toute sa

chronologie, jusqu'à la prise de conscience des connaissances tacites, implicites, mobilisées pour réaliser la tâche. Dans le cas de l'analyse de l'activité enseignante, cette approche aiderait ainsi à appréhender clairement l'objet du travail enseignant, la pratique réelle en contexte d'intervention et les orientations qui guident l'action pédagogique.

Toutefois, pour découvrir l'intelligibilité de l'action, trois conditions sont à respecter. Premièrement, la *position de parole* de l'interviewé, ou « position incarnée » (Vermersch, 1994, p. 55), centre l'attention du sujet sur la mémoire concrète pour faciliter l'accès au vécu de l'action singulière à expliciter. Elle peut être repérée par son regard décroché, le rythme de sa voix, son inspiration, ses pauses, etc. Deuxièmement, le *contrat de communication* permet à l'interviewer de formuler clairement auprès du sujet une demande d'accord d'écoute, d'accompagnement et de questionnement : par exemple, « Tu es d'accord que je te pose des questions sur...? ». Troisièmement, l'*accord postural* permet de savoir, à partir d'indicateurs gestuels et non-verbaux, si la communication est harmonieuse entre l'interviewé et l'interviewer : par exemple, les deux personnes se penchent l'une vers l'autre, elles croisent et décroisent leurs jambes ou bras en même temps, elles sont assises à la même hauteur, etc.

Selon Vermersch (1994), le *vécu de l'action* se situe à l'intersection de deux axes perpendiculaires (figure 18, p. 83). L'axe vertical représente le *sujet* dans le contexte de l'action, ses aspects affectif et émotionnel, le déroulement de l'action, ainsi que ses conceptions personnelles et son appréciation de l'action. L'axe horizontal réfère aux *principes* et aux *faits*, c'est-à-dire les règles qui sont appliquées pour mener l'action et les objectifs visés. Ces règles expliquent les procédures de l'action. Dit autrement, l'axe vertical questionne les circonstances de l'action et l'état affectif et émotionnel du sujet, ainsi que ses jugements, tandis que l'axe horizontal questionne les principes sous-jacents à l'action et les intentions du sujet. Vermersch (1994) note que l'axe horizontal articule les relations de principe et de fait par rapport au déroulement de l'action : dans les principes, c'est-à-dire selon les règles, la procédure émane des savoirs théoriques et pratiques formalisés, tandis que l'intention oriente l'action par sa fonction régulatrice. Mais, dans la réalité des faits, le but atteint peut ne pas être ce qui est pensé et des règles peuvent aussi émerger des contingences. Cet instrument doit donc permettre de mieux appréhender ces deux phénomènes très ancrés dans la pratique.

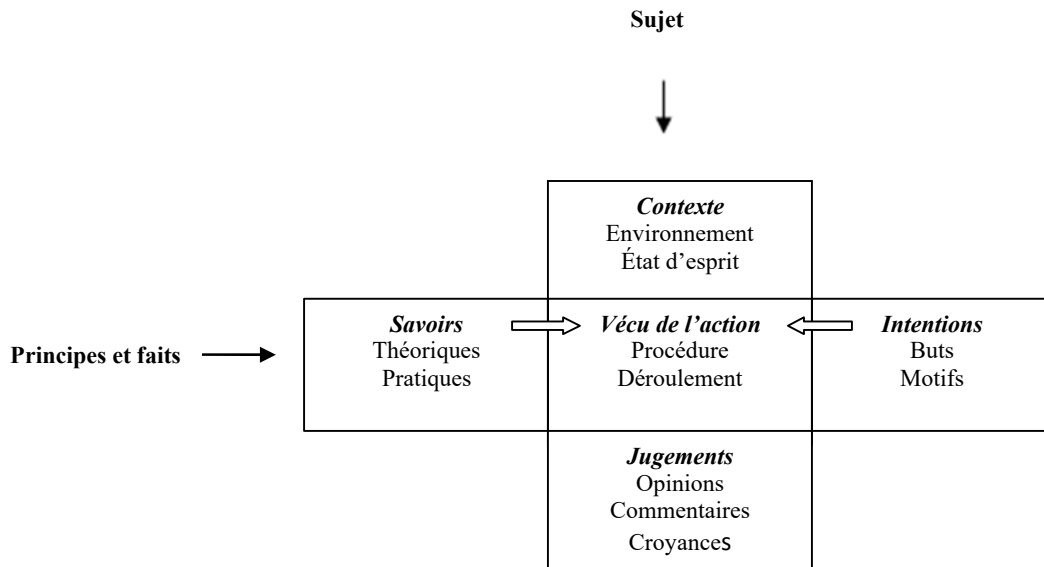


Figure 17 – Vécu de l'action et relations de principe et de fait (adapté de Vermersch, 1994, p. 50)

Le foyer demeure le vécu de l'action (Vermersch, 1994), c'est-à-dire le procédural émergeant des contingences et définissant des savoirs-faire implicites individuels, qu'il faut expliciter pour enrichir la pratique. Bien que les savoirs théoriques et pratiques formalisés constituent les *dimensions déclaratives* de l'action et définissent sa pertinence et son efficacité, ils ne peuvent être l'action elle-même, qui d'ailleurs peut en modifier la portée. Les buts et les motifs, qui constituent la *dimension intentionnelle* de l'action, peuvent ne pas refléter les objectifs effectivement réalisés par l'exécution réelle de la tâche. Bien que le contexte renseigne sur les circonstances de l'action, il demeure tout de même extérieur au sujet. Les expressions de jugement peuvent ne pas correspondre à la réalité des faits. Elles sont plutôt en lien avec un état psychologique exprimant un sentiment sur l'action. Tous ces éléments constituent les différentes facettes de l'action que Vermersch (1994, p. 43) appelle « le système des informations satellites de l'action ». Même s'ils permettent de comprendre l'action dans sa globalité, ils ne renseignent pas sur les micro-opérations de la tâche. L'explicitation doit donc permettre de se centrer sur la dimension globale de l'action, au cœur des pratiques professionnelles.

Pour ce faire, le chercheur devra *focaliser* la verbalisation sur un point précis de l'action à *élucider* et aider le sujet à *réguler* son discours, afin que ce dernier ne décrive pas les consignes de la tâche qu'il sait déjà (savoirs-faire formalisés), mais plutôt les

stratégies qu'il a effectivement élaborées dans le cours d'action pour réaliser la tâche. Les domaines de verbalisation sont variés et complexes et se rattachent tous à l'expérience du sujet : (i) la *description du vécu* (activité de réflexivité sur la réalité) est centrée sur l'émotion, les sens, la pensée et l'action ; (ii) le *symbolique* (signes figuratifs) décrit les valeurs et les croyances personnelles ; (iii) l'*imaginaire* (fictif) peut se situer sur l'axe temporel allant du passé au futur ; et (iv) le *conceptuel*, qui est du domaine des savoirs, favorise la réflexion distanciée en regard du concret en articulant les concepts, les théories et la pratique. Il s'agit donc pour le chercheur de focaliser le sujet-informateur sur le domaine du vécu, plus précisément sur la **pensée** et l'**action**.

En somme, l'entretien d'explicitation nous a permis de décrire les vécus de l'action de chaque participant en situations de pratique réelle. La séquence des rencontres d'entretiens a été importante pour saisir toute la dynamique de configuration de leurs enseignements dans une posture réflexive. Nous avons réalisé, et ce, en fonction de leur disponibilité, deux (2) entretiens avec le maître d'enseignement et trois (3) avec la chargée de cours, afin de saisir cette dynamique dans toutes ses dimensions.

3.4.3 L'entretien d'autoconfrontation

L'analyse du cours d'action s'inscrit dans la perspective de l'anthropologie cognitive située. Elle s'appuie sur les travaux de Suchman (1987) et de l'action située pour explorer le processus cognitif en situation. Aussi l'objet de recherche devient-il la *pensée* de l'acteur en situation, les interactions entre la *cognition* et l'*environnement* pour saisir la façon dont la situation détermine le processus cognitif du sujet en action. Theureau (2004) propose d'étudier la pensée comme un signe, une approche théorique sous-jacente à l'entretien d'autoconfrontation. De ce fait, il distingue l'*objet* de l'*action* et de la *représentation*. L'objet constitue les attentes du sujet, en termes d'anticipation et de préoccupation ; l'action renvoie à ce que le sujet peut faire, chose dont il est porteur ; et la représentation a trait à la façon que le sujet perçoit la situation à partir de ses connaissances antérieures et de ce que la situation lui renseigne.

Aussi le cours d'action, selon Theureau (1992, 2006), est-il le rapport entre les attentes du sujet, face à la situation vécue, et la signification qu'il donne à cette situation à partir de ce qu'il sait déjà et de ce que la situation lui apprend. De ce fait, l'entretien d'autoconfrontation traduit non seulement la dynamique interne de l'acteur, mais aussi les effets de ses interactions avec son milieu. Il met en relief la dynamique d'interactions entre cognition et situation. La situation étant évolutive, les attentes du sujet peuvent changer et sa représentation se modifier. L'approche théorique est précisée davantage par l'ajout de l'élément *interprétant*, ou médiation, au diptyque *signifiant-signifié*, constituant le signe, pour en faire un signe tétradique. Ce troisième élément est décliné en deux autres éléments : un *référentiel de connaissances*, dont dispose le sujet et qui est activé par la situation à laquelle il fait face, et le *nouveau savoir* qu'il construit dans le cours d'action de ladite situation. Ce qui donne lieu à un signe hexadique.

En somme, Theureau (2006) définit cinq éléments à considérer dans l'analyse de la pensée du sujet en action : (1) la séquence élémentaire significative dans la situation ou *unité* ; (2) les préoccupations du sujet ou *engagement* ; (3) ses attentes ou *anticipations* ; (4) ses connaissances antérieures ou *référentiel* ; et (5) l'apprentissage qu'il a réalisé dans la situation ou *interprétant*. Cet outil méthodologique nous a aidés à définir comment les dispositifs d'apprentissage hybride déterminent le processus de pensée pédagogique des deux enseignants. En d'autres termes, il nous a permis de configurer la dynamique des interactions entre leur cognition et le système de fonctionnement des dispositifs hybrides et les implications sur le développement d'une expertise chez eux. Nous avons procédé par des captations de séquences vidéo de chaque enseignant en ligne. Dans le cadre de ce projet de recherche, les enregistrements systématiques de capsules, pour les archives du cours en ligne de chaque enseignant avec son groupe, ont servi d'autoconfrontations. Ils ont été confrontés individuellement à la situation vécue pour expliciter, en deux phases, leurs actions (figure 17, p. 86) : (1) une autoconfrontation de 1^{er} niveau pour verbaliser ce qu'ils ont vécu afin qu'on accède à leurs préoccupations, leurs attentes, les savoirs mobilisés et les enseignements tirés de la situation ; et (2) une autoconfrontation de 2^{ème} niveau qui les a inscrits chacun dans une posture de distanciation réflexive sur les motivations sous-jacentes à leurs agirs. Nous avons ensuite codifié les données recueillies, en les mettant relation avec nos données d'observations selon les composantes du signe

hexadique, et analyser la *cours d'expérience* qui a conduit à la configuration typique de leurs enseignements (chapitre 6).

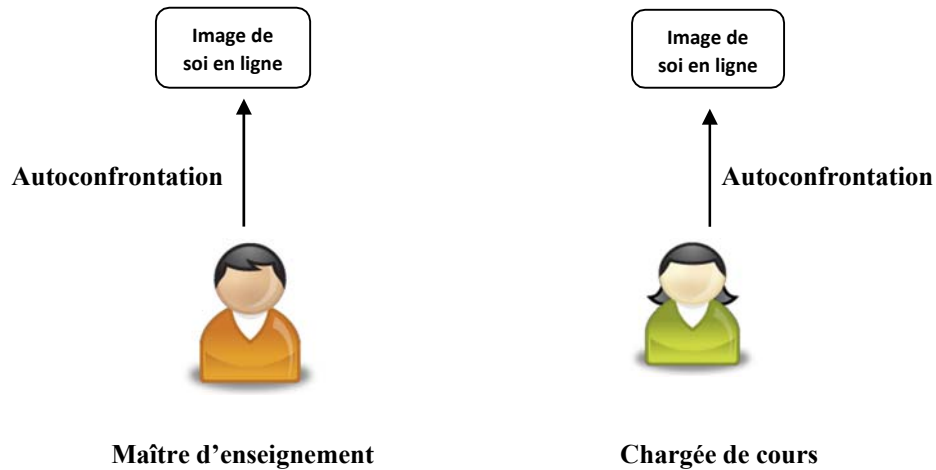


Figure 18 – L'autoconfrontation simple dans l'analyse du cours d'action

3.4.4 Les sources documentaires

L'observation de Van der Maren (1996, p. 302) sur les sources documentaires justifie notre choix pour cet instrument :

La compréhension d'une situation qui se développe exige souvent le recours à l'analyse de documents quasi contemporains, qui viennent d'être produits et qui l'ont été dans le but de servir de références, de ressources, d'indicateurs pour ceux qui, peu après leur production, pourraient ou devraient s'en servir dans l'action. [...] Tous ces documents contiennent des traces de l'activité des membres de ces institutions et fournissent donc un matériel, ou des inscriptions, que l'on peut invoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier.

Dans notre cas, ces documents sont, d'une part, les textes ou discours officiels de l'institution universitaire en matière d'intégration des TIC, d'orientation pédagogique, de formation continue du personnel enseignant et de ressources financières et matérielles

mises à disposition et, d'autre part, les matériels didactiques, à savoir le programme, le plan cadre du cours, le plan opérationnel du cours, ainsi que les matériels d'apprentissage élaborés par l'enseignant. L'analyse respective de ces sources documentaires nous a permis de relever (i) la vision éducative de l'institution et ses effets sur l'organisation de l'environnement pédagogique et des ressources mises à disposition du personnel enseignant, et (ii) les conceptions d'enseignement et d'apprentissage de chaque enseignant, qui sous-tendent la planification et l'implantation du projet de cours en contexte réel et authentique d'intervention. Mais, toute étude sur des êtres humains doit obéir à des règles d'éthique que le chercheur devra rigoureusement observer dans sa démarche, afin de ne pas nuire aux personnes ou institutions impliquées.

3.5 Les considérations d'ordre éthique

3.5.1 La demande d'un certificat d'éthique au comité plurifacultaire

Avant d'entamer la phase opérationnelle de la recherche sur le terrain, nous avons dû obtenir l'approbation du comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'UdeM. Un formulaire d'éthique, qui a été rempli à cet effet (Annexe 6, p. 336), renseigne sur le titre du projet, notre identité, celle de notre direction de recherche, les sources de financement du projet s'il y a lieu, la description sommaire du projet (problématique, les objectifs et le type de recherche et le cadre méthodologique), les caractéristiques des participants, les protocoles de constitution des données, les implications de cette étude pour les parties concernées, les précautions à prendre pour protéger les renseignements privés et l'anonymat des participants et le(s) type(s) de consentement à recueillir. Une fois l'approbation du comité obtenue, un formulaire de consentement dûment rempli, selon les recommandations dudit comité, a été transmis à chaque participant identifié.

3.5.2 La demande de consentement libre et éclairé du participant

Ce formulaire de consentement porte l'entête de l'UdeM pour lui donner son caractère officiel et comprend deux sections (Annexe 2, p. 328) : les renseignements sur le projet (A) et la demande explicite de consentement du participant (B). La section (A) indique les éléments suivants : le titre du projet, notre identité, le nom de notre direction de recherche, la source de financement s'il y a lieu, les lieux d'entretien et d'observation,

les objectifs de la recherche, les critères de participation, les renseignements sur la confidentialité, l'anonymat et la diffusion des informations personnelles, les avantages et inconvénients de cette étude sur les plans individuel et collectif, le droit de retrait du participant, pas de compensation financière dans notre cas, le format de diffusion des résultats de la recherche, une formule de remerciement pour apprécier d'avance la collaboration du participant. Pour la protection des informations personnelles, nous avons utilisé des codes pour identifier les participants et conserver ces informations dans un endroit sécuritaire et fermé à clé. Nous leur avons fait savoir que ces informations seront sauvegardées sur une période de 7 ans comme le recommande la politique de l'UdeM.

Pour la section (B), quand chaque participant a lu les renseignements sur le projet, nous lui avons demandé de soussigner et de dater la déclaration nous autorisant à le contacter comme informateur et à utiliser des informations personnelles à des fins de recherche. Nous lui avons demandé de nous contacter pour de plus amples informations sur les conditions et les modalités de sa collaboration avant qu'il ne décide de sa participation. Puisque notre projet s'adresse à des enseignants universitaires, donc à des adultes, la signature manuscrite du participant a constitué la preuve de son approbation délibérée pour contribuer à cette étude. Nous avons également signé le formulaire pour témoigner de l'entente mutuelle entre le participant et nous, mais ledit formulaire n'indique aucune adresse civique ni numéro de téléphone personnels, en regard de la politique de l'UdeM. Une fois dûment rempli et cosigné, nous en avons remis une copie électronique au participant. Le recueil des informations auprès de ce dernier devrait aussi répondre aux exigences de qualité et aux règles de scientificité.

3.6 Le contrôle de qualité et les règles de scientificité

3.6.1 La limite des instruments

Chaque instrument utilisé présente des faiblesses. *L'entretien d'explicitation* pose le problème de la crédibilité des informations que l'informateur nous livre : a-t-il vraiment vécu l'action que nous cherchons à cerner ? Si oui, est-il capable de s'en souvenir et de le décrire ? Dans quelle mesure sa description reflète-t-elle vraiment la pratique réelle, sachant que le souvenir peut se déformer quelques heures après l'événement ? Pour ce qui

est de l'*observation participante*, le problème de l'impartialité du chercheur est posé, en regard de la vraisemblance et de l'objectivité de ce qu'il rapporte : comment peut-il être à la fois témoin, juge et avocat sans prendre parti (Van der Maren, 1996)? Comment peut-il rendre compte des événements, tels quels, sans contaminer la description par ses propres présupposés ? Les *sources documentaires* posent aussi le problème de la contamination des informations recueillies par les présupposés du chercheur et la diversité de leur contexte de production. Toutes ces limites posent la question de la vraisemblance et de la pertinence, en termes de fidélité et de validité, des données recueillies.

3.6.2 La fidélité et la validité des données

Deux questions se sont imposées quand il nous fallait vérifier la fidélité et la validité des données : (i) recueillons-nous toujours, dans des contextes semblables, les mêmes informations avec différents instruments utilisés ? En d'autres termes, les traces des variables indépendantes (expérience ; connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques ; culture institutionnelle et ressources organisationnelles) et les traces de la variable dépendante (fonctionnement du dispositif) ne doivent pas varier malgré l'utilisation, dans des contextes semblables, d'instruments différents ; (ii) nos instruments recueillent-ils vraiment les informations qu'ils sont supposés recueillir ? Dit autrement, les traces recueillies doivent refléter *le processus réel de conceptualisation de la situation pédagogique par l'enseignant en contexte hybride*. Si la première question a trait au lien étroit entre les traces et la réalité vécue, la seconde réfère à l'opérationnalisation de la question spécifique. Nous avons donc procédé par triangulation pour assurer la qualité des données et la scientificité de notre démarche.

3.6.3 Le processus de triangulation

Van der Maren (1996, pp. 385-387) propose plusieurs types de triangulation, mais nous n'avons retenu que quelques-unes, vu leur pertinence pour notre démarche : la *présence prolongée sur le terrain* ; le *croisement des sources et des méthodes de collecte d'informations* ; l'*analyse comparative continue* ; le *double codage intra-codeur* ; et le *contre codage*. La **présence prolongée** sur le terrain permet d'aller au-delà d'une observation artificielle des situations pédagogiques vécues pour approfondir notre

compréhension du phénomène dans son contexte d'occurrence. En conséquence, nous avons étalé nos observations de classe, sur campus et en ligne, sur une session entière de 45 heures (cours de 3 crédits) pour chaque cours. Aussi avons-nous participé à chaque séance de cours du début jusqu'à la fin de la session. Le **croisement des sources et des méthodes de collecte d'informations** permet d'approcher le phénomène à partir d'autres angles ou d'autres façons de faire pour mieux le cerner. Aussi avons-nous croisé nos notes d'*observations de classe* avec les *sources documentaires* (plan cadre du cours et plans de cours) ; nos *mémos* avec les *entretiens d'explicitation* et *d'autoconfrontation*, lesquels entretiens ont été croisés avec nos notes d'observations de classe.

L'**analyse comparative continue** permet de mieux définir la portée empirique des concepts. Ainsi, plusieurs observations de classe nous ont aidés à confronter les différentes observations, à l'aide de leurs codages respectifs, pour rendre compte de l'adéquation entre les concepts et les réalités observées. Le **double codage intra-codeur** nous permet d'auto-vérifier l'interprétation de la signification des données : nous avons fait un 2^e codage sur des données tirées au hasard et ne comportant aucune trace de notre 1^{er} codage pour voir si nous obtenons toujours la même interprétation avec les mêmes données. Le **contre codage** permet de comparer notre codage des données avec celui d'une autre personne n'ayant pas pris part à la collecte des données : nous avons effectué un 1^{er} codage des données et l'autre personne en a fait un 2^e codage, sans prendre connaissance de notre 1^{er} codage, pour voir les divergences d'interprétation qui puissent exister. Nous avons fait cet exercice à l'aide du logiciel *QDA Minor*. Au-delà de la qualité des données, il y a aussi la question de la scientificité de notre recherche, que Van der Maren (1996, p. 115) appelle « la consistance programmatique », en termes de validité interne et externe et de fiabilité des résultats.

3.6.4 La validité interne et externe et la fiabilité de la recherche

La *validité interne* établit une cohérence entre les observations empiriques et leur interprétation (Laperrière, 1997). En d'autres termes, les traces doivent refléter adéquatement les concepts. Dans une démarche inductive qui est la nôtre, Laperrière (1997) recommande de considérer les trois aspects suivants : (i) la prise en compte de la subjectivité humaine ; (ii) l'observation en contexte naturel ; et (iii) la concordance entre les faits observés et les significations qu'on leur attribue. De ce fait, nous avons essayé

d'objectiver notre démarche par notre propre réflexivité et par la confrontation des positionnements subjectifs des informateurs ; nos données ont été contextualisées pour rendre compte de la complexité réelle de la situation donnée, en regard de l'ensemble des facteurs précis s'y rapportant ; et nous avons confronté nos interprétations avec les traces observées, à l'aide d'un codage « précis, consistant et exhaustif » et d'une triangulation des perspectives d'observation et d'interprétation par les informateurs.

La *validité externe* traduit le degré de transférabilité ou de représentativité des résultats de la recherche. Alors, comment généraliser les résultats d'une induction analytique qui ne s'intéresse qu'à la singularité d'un cas, et ce, dans un contexte naturel donné ? Les chercheurs qui s'inscrivent dans une démarche inductive ne s'entendent pas à ce sujet. Si certains jugent que les phénomènes humains ne peuvent être généralisés, vu leur singularité, d'autres proposent deux pistes possibles : (i) définir précisément l'ensemble des caractéristiques spécifiques du contexte et de la population du cas étudié et diversifier les sites et les cas par l'échantillonnage théorique, afin de reconnaître les situations semblables ; ou (ii) faire une étude exhaustive des pratiques significantes, indépendamment du contexte et des acteurs et une analyse approfondie des processus sociaux à l'aide d'échantillonnage raisonné. Nous avons retenu la première piste, qui nous semble plutôt pertinente dans les contextes universitaires québécois et canadien, en raison des préoccupations différentes que pourraient présenter le maître d'enseignement et la chargée de cours dans leurs cheminements professionnels respectifs.

La *fiabilité* montre que les résultats obtenus ne sont pas le fruit d'un hasard. Ils émanent d'un cheminement conceptuel, empirique et méthodologique conséquent qui rend compte du phénomène dans tous ses aspects dans la réalité. Aussi, pour une approche inductive, Laperrière (1997) suggère-t-elle : une analyse exhaustive de cas précis, à l'aide de catégories analytiques fondamentales pouvant être adaptées à l'évolution des cas ; une longue présence sur le terrain pour cerner les fondements des processus sociaux pouvant expliquer l'évolution des cas ; de considérer, dans l'analyse du phénomène, tous les éléments, mêmes insignifiants, pour pouvoir en distinguer les traits essentiels ; et d'appliquer la triangulation des données et des analyses pour expliciter les contradictions possibles. Nous avons suivi ces recommandations en délimitant chaque cas, en prolongeant nos observations de classe en présentiel et en ligne, et en appliquant le principe de la

saturation théorique et les processus de triangulation pour obtenir des résultats crédibles. Mais comment avons-nous procédé ?

3.7 Le traitement et l'analyse des données

3.7.1 L'analyse par catégories conceptualisantes

Puisque nous nous inscrivons dans la théorisation ancrée, donc dans l'élaboration d'énoncés nomologiques à partir d'observations empiriques, ce type d'analyse est une forme de théorisation progressive qui permet de représenter le phénomène observé dans toutes ses formes (Paillé & Mucchielli, 2012). L'interprétation se situe donc au cœur de l'analyse par catégories conceptualisantes. D'abord, nous avons condensé les données par l'analyse, le codage et l'inscription, lequel processus est la *logique de proximité décomplexée* (Ouvray, 2010) : nous avons déconstruit et reconstruit les données pour en traduire le plus fidèlement possible les contenus. Nous avons ensuite présenté ces données traitées, en les organisant par catégories conceptuelles, pour faire émerger les premières hypothèses. C'est le début de la logique de distanciation entre le chercheur et les données qu'Ouvray (2010) désigne par la *logique de proximité créative* : nous avons construit des relations possibles entre les codes et les variables en vue d'éventuelles abstractions. Enfin, nous avons élaboré des conclusions à l'aide d'interprétations de significations des relations possibles que nous avons configurées entre les données à l'aide de questionnements sur la cohérence entre notre discours et la réalité. C'est ce qu'Ouvray (2010) appelle la *logique de distanciation* : nous avons constamment interrogé les liens entre nos explications du phénomène et les données. Les catégories conceptualisantes permettent donc d'aller au-delà de l'analyse des contenus pour théoriser le phénomène. Elle nous a aidés à saisir des phénomènes significatifs qui ont émergé de l'analyse de notre corpus, en dehors des thèmes identifiés.

3.7.2 La théorisation des phénomènes émergents

Il nous a fallu, à la lumière de différentes perspectives possibles, mettre en relation les différentes catégories conceptuelles que nous avons construites. Cette approche a permis d'explicitier les conditions d'existence de chaque catégorie, ce qui a donné lieu à la mise en relation avec d'autres catégories de concepts. Pour nous assurer de la pertinence de ces

liens, nous avons fait des validations sur le terrain qui ont permis de relever les convergences ou les divergences avec notre discours. Aussi comme l'indiquent Paillé & Mucchielli (2012, pp. 389), le resserrement analytique et l'intégration argumentative s'avèrent-t-ils pertinents à ce stade de l'analyse. En d'autres termes, nous avons procédé de nouveau à une collecte de données plus sélective, mais en recourant toujours au principe de la saturation théorique. Nous avons dû porter une vision analytique plutôt globale que parcellaire sur la situation d'intervention pédagogique des deux enseignants, en regroupant les catégories de concepts en fonction des liens et en intégrant tout le processus de théorisation à l'ensemble des arguments avancés dans notre discours. De ce fait, nous avons pu revenir au fil conducteur de notre réflexion, aux différentes catégories définies pour corroborer ou modifier la structure conceptuelle et argumentative déjà élaborées (Paillée & Mucchielli, 2012, p. 390).

Conclusion

En somme, notre cadre méthodologique a été élaboré à la lumière de la définition de la situation problématique et du cadre conceptuel, afin d'assurer une cohérence dans notre approche du phénomène de l'intervention pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et de ses effets sur le développement professionnel de nos deux cas d'enseignants (tableau 5, p. 116). L'enjeu de notre recherche en est un de *nomothétique*. Nous nous inscrivons dans une démarche interprétative et exploratoire, c'est-à-dire compréhensive, axée sur l'*induction analytique* dans une perspective de la *théorisation ancrée*.

Des emprunts méthodologiques sont faits à la *théorie du cours d'action*. Aussi mettons-nous en perspective les outils de collecte de données privilégiés : *observations participantes, entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation* et *sources documentaires*. La méthode d'analyse suivie est celle des catégorisations conceptualisantes. Les chapitres subséquents présentent respectivement le contexte institutionnel dans lequel interviennent les deux enseignants (chapitre 4), la structuration que nous avons faite de leurs discours respectifs en regard de leurs expériences de l'activité en contexte hybride et de nos observations de cette activité en situation de classe (chapitre 5), la mise en perspective des processus de modélisations cognitives et opératives qui en découlent (chapitre 6), et notre

interprétation et discussion de ces modèles pédagogiques, enracinés dans la réalité de leurs pratiques quotidiennes, ainsi que nos recommandations (chapitre 7).

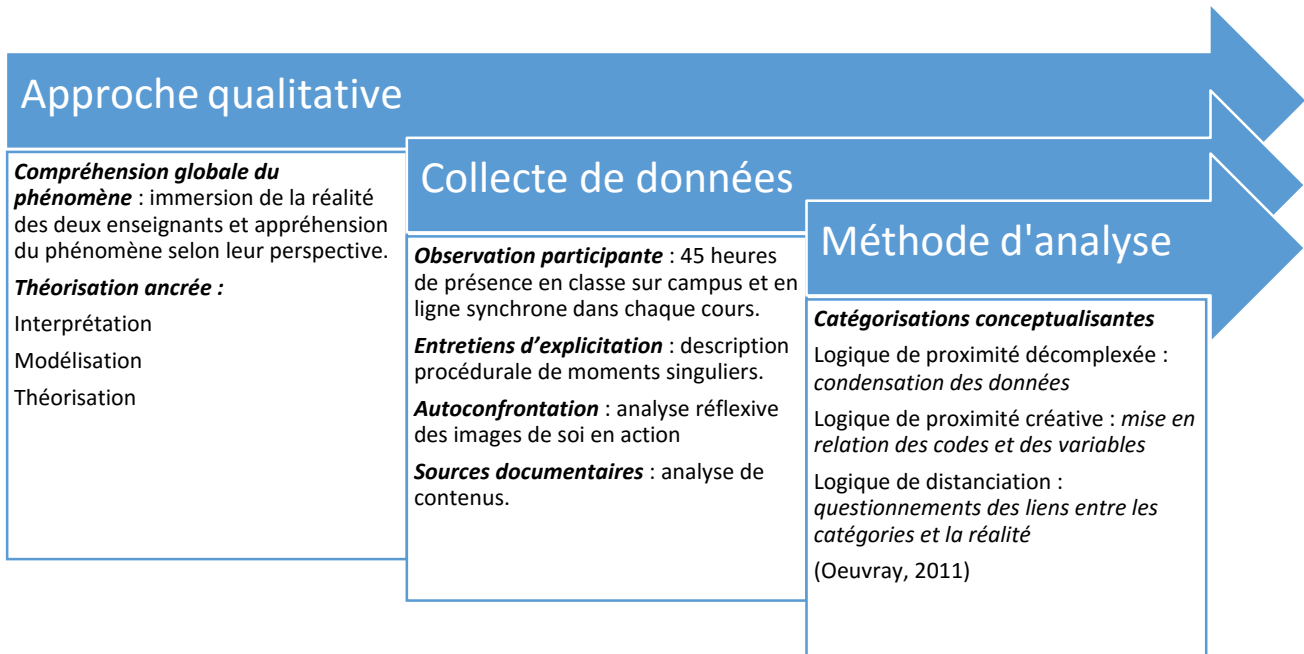


Tableau 5 – Synthèse de la démarche méthodologique

Chapitre 4

**Approche systémique de la dynamique
environnementale des deux enseignants : structure
organisationnelle de HEC Montréal et contexte
d'intervention des deux participants**

Introduction

Notre premier chapitre relève un manque de cadres théoriques satisfaisants qui permettent de saisir les implications réelles du phénomène de l'apprentissage hybride sur le développement d'une expertise enseignante universitaire. Le second chapitre définit notre cadre de référence, qu'est la *conceptualisation de l'activité*, mettant en perspective la dynamique des modélisations cognitive et opérative dans les processus de construction d'une expertise professionnelle en regard du travail réel effectué par l'enseignant. Le troisième chapitre définit notre démarche méthodologique qui s'inscrit dans une approche systémique des interactions de l'enseignant avec son environnement. De ce fait, axés sur l'étude de cas, nous immergeons la réalité des deux enseignants, en vue de configurer des modèles de pratique selon leur propre perspective.

Toutefois, nous ne saurions donner du sens à leurs discours sans décrire le contexte organisationnel dans lequel se situent leurs pratiques quotidiennes. Aussi, à la lumière du modèle systémique d'approche du discours réflexif que nous nous sommes construit à cet effet dans le cadre méthodologique (chapitre 3, p. 75, figure 16), ce quatrième chapitre présente-t-il les caractéristiques des composantes environnementales, ainsi que la dynamique des interactions de ces composantes, afin d'en définir les incidences réelles sur le développement d'une expertise chez les deux enseignants dans leur construction de modèles pédagogiques enracinés dans leurs réalités. Cette approche systémique s'inscrit dans la théorie générale des systèmes de Von Bertalanffy (1968).

4.1 La dynamique des composantes d'un système

L'approche systémique renvoie aux concepts d'*interrelation*, de *globalité* et de *structuration* d'un organisme ou d'un phénomène, lesquels éléments fonctionnent de façon unitaire et interactive (Turchany, 2008). Leur degré de structuration et d'influences mutuelles montrent la *complexité* de l'ensemble auquel ils appartiennent. De ce point de vue, le système se caractérise par ses aspects fonctionnel et structurel. En psychologie sociale, la construction de l'expérience humaine est appréhendée selon cette perspective systémique, appelée **modèle écologique**, qui met en exergue les interactions entre le sujet et son environnement et ses impacts sur son développement (Bronfenbrenner, 1979).

En clair, on ne saurait donner du sens aux actions et aux pensées du sujet sans les situer dans leur contexte global d'occurrence. Cette approche écologique de l'expérience humaine considère chaque élément de l'environnement du sujet, y compris le sujet lui-même, comme un système en soi, une *couche systémique* ouverte aux autres couches, dont il faut étudier la structure et les interactions pour comprendre les impacts de la dynamique environnementale sur le sujet. Cette approche définit six couches systémiques à considérer dans l'analyse :

- **Ontosystème** : l'ensemble des caractéristiques qui définissent le sujet (son état d'esprit, ses compétences et ses faiblesses innées ou acquises).
- **Microsystème** : l'ensemble des facteurs environnementaux avec lesquels le sujet interagit directement (milieu ambiant dans lequel il vit et évolue : famille, voisin, collègue, supérieurs hiérarchiques, etc.).
- **Mésosystème** : l'ensemble des interactions des différents microsystèmes (c'est un réseau de connexions : interactions avec la famille, les voisins, les collègues, les supérieurs hiérarchiques, etc.).
- **Exosystème** : l'ensemble des facteurs environnementaux avec lesquels le sujet n'interagit pas directement, mais dont les décisions influencent son développement (État, groupes sociopolitiques et économiques, etc.).
- **Macrosystème** : la matrice socioculturelle et la vision idéologique propres au milieu (principes, valeurs et croyances).
- **Chronosystème** : la chronologie des événements et leurs influences sur la dynamique environnementale, y compris le sujet lui-même.

Appliquée à notre contexte d'étude à HEC Montréal, le tableau 6 (p. 98) précise les différentes couches systémiques, dont la description et les interactions aident à mieux saisir la portée du discours et des actions des deux enseignants :

Couche systémique	HEC Montréal
Ontosystème	Le maître d'enseignement et la chargée de cours.
Microsystème	Chaque service d'enseignement et de recherche, ainsi que chaque service administratif auxquels sont rattachés les deux enseignants et la clientèle étudiante.
Mésosystème	(1) Les relations entre les services auxquels sont rattachés les deux enseignants. (2) Les relations des deux enseignants avec lesdits services.
Exosystème	Les recherches et les tendances en pédagogie universitaire des sciences de la gestion ; les entreprises ; et les directives ministérielles.
Macrosystème	Les valeurs et la philosophie éducative de l'École (approches de la formation).
Chronosystème	Le développement diachronique de l'École.

Tableau 6 – Définition des couches systémiques de HEC Montréal

4.2 Aperçu chronosystémique de HEC Montréal (voir annexe 15)

HEC Montréal est le premier établissement universitaire francophone au Canada, et en Amérique du nord, reconnu mondialement pour l'enseignement et la recherche en gestion (commerce et administration). Cet établissement supérieur connaît trois moments historiques dans son développement depuis plus d'un siècle⁶ : les débuts (1907-1969), la croissance (1970-1999) et l'internationalisation (à partir de 2000)

L'École est créée en 1907 et ses débuts sont marqués par des ententes avec Harvard University et l'acquisition des ordinateurs IBM intégrer à l'enseignement et à la recherche. Elle amorce sa croissance dans les années 1970, avec l'extension de son site géographique, le développement de nouveaux programmes, des innovations pédagogiques d'intégration des TIC et l'ouverture aux échanges internationaux. À partir des années 2000, HEC

⁶ Site Internet HEC Montréal : <http://www.hec.ca/decouvrez/histoire/index.html>

Montréal devient internationale, en tant que première institution universitaire nord-américaine d'enseignement et de recherche en gestion à recevoir la *triple marque d'excellence* de trois organismes de contrôle de la qualité de la formation dans le business : AACSB⁷ International, AMBA⁸ et EFMD⁹.

4.3 Présentation de l'ontosystème

Cette section présente la biographie du maître d'enseignement et de la chargée de cours : les deux enseignants-participants à cette étude. Nous ferons donc leurs portraits, en termes de formations universitaires, de qualifications et d'expertises professionnelles, ainsi que de parcours professionnels.

4.3.1 Le maître d'enseignement

4.3.1.1 Formations, qualifications et expertises

La soixantaine révolue, cet enseignant permanent de HEC Montréal est titulaire d'un **doctorat en sociologie (Ph. D.)**, obtenu en 1991 à l'Université Laval de Québec, la Capitale nationale. Toutefois, au cours des années 1970, après l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) au CEGEP¹⁰ du Vieux-Montréal, il arrête temporairement sa formation académique pour pratiquer divers métiers, dont celui de comédien de théâtre.

Il reprend les études et obtient en 1980 un **baccalauréat en animation culturelle** de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Il y obtient cinq ans plus tard, c'est-à-dire en 1985, la **maîtrise en sociologie**. Il faut préciser que sa thèse doctorale en 1991 en sociologie, intitulée *Univers du symbolique et production de la culture*, lui a aussi permis de développer une connaissance très approfondie en **sémiologie**. Aussi ses domaines d'expertise sont-ils variés et comprennent les champs suivants : *management, sociologie de l'entreprise, sociologie du travail, sémiologie de l'économie contemporaine, et stratégie de l'entreprise artistique et culturelle*.

⁷ Association to Advance Collegiate Schools of Business.

⁸ Association of MBAs

⁹ European Foundation for Management Development.

¹⁰ Collège d'enseignement général et professionnel.

4.3.1.2 Parcours professionnel

4.3.1.2.1 Double carrière d'enseignant et de comédien

Il pratique l'enseignement universitaire depuis une trentaine d'années. En effet, c'est en 1983 qu'il commence en tant que **chargé de cours**, simultanément à l'Université de Montréal (éducation des adultes) et à HEC Montréal (département de management) jusqu'en 1987. Un an plus tard, c'est-à-dire en 1988, il part à Winnipeg dans le Manitoba, où il occupe le poste de **professeur de sociologie** à l'Université de Saint-Boniface, la seule Université francophone du grand ouest canadien. Il y crée une troupe de théâtre *Les chiens de Soleil*, laquelle troupe est toujours en activité aujourd'hui. L'aventure manitobaine prend fin en 1990 et il se retrouve en Europe dans le sud de la France, notamment à Avignon pendant un an, où il découvre le célèbre *Festival de théâtre d'Avignon*, créée en 1947 par Jean Vilar. C'est le plus grand spectacle vivant en France et l'une des plus importantes activités théâtrales au monde, en regard des créations artistiques et du nombre des spectateurs que ce Festival engendre.

De retour au Québec en 1992, pendant qu'il renoue avec l'enseignement à HEC Montréal, à titre de chargé de cours au département de management, il réalise différentes activités artistiques. Il crée le *Festival Carrefour Théâtre* qu'il dirige jusqu'en 1998 avec la collaboration du célèbre acteur-comédien québécois Michel Dumont, directeur artistique du Théâtre Jean-Duceppe. Il rejoint d'ailleurs la compagnie Jean-Duceppe en 1996 comme directeur des relations publiques. En automne 1993, il traverse le Canada, en parcourant plus de 12000 kilomètres en camionnette, avec sa compagnie *Commedia International*, pour présenter dans les écoles secondaires francophones sa pièce multimédia *Doc et Gargouille : l'anneau du Paladin*. De 1996 à 2008, au Théâtre Jean-Duceppe, outre ses responsabilités à titre de directeur des relations publiques, il joue dans des pièces et rédige plus de 300 textes sur des auteurs, metteurs en scène et comédiens. En tant que comédien professionnel, il est aussi membre de l'*Union des artistes* (UDA), syndicat professionnel des artistes de langue française au Québec et au Canada, mais aussi des artistes des langues autres que le français et l'anglais au Québec. Outre les compétences d'artiste-interprète, il a également été, pendant longtemps, animateur de radio. C'est en 2008 qu'il devient maître d'enseignement, poste régulier à HEC Montréal.

4.3.1.2.2 Responsabilités à HEC Montréal

À titre de maître d'enseignement à la direction des programmes du certificat, la recherche ne fait pas officiellement partie de son mandat à HEC Montréal. Toutefois, il assume diverses responsabilités au sein de l'École : *directeur adjoint des programmes du certificat* ; *membre du comité de pilotage de l'apprentissage à distance dans les programmes du certificat* ; *membre du comité opérationnel du e-learning à HEC Montréal* et *mentor des enseignants des cours en ligne dans les programmes du certificat*. C'est à ces titres qu'il coécrit deux articles récents sur l'apprentissage hybride à HEC Montréal : Béchard *et al.* (2014 et 2012).

Il est aussi *responsable du recrutement et de la supervision des chargés de cours*, pour les cours sous sa responsabilité, à la direction des programmes du certificat. Ses activités de conceptions pédagogiques et d'enseignement comprennent les cours *Management*, *Sociologie du travail* et *Stratégie de l'entreprise*. Outre l'enseignement en présence sur campus qu'il pratique depuis 32 ans, il intervient dans le *e-learning* depuis 2010 avec l'avènement de l'apprentissage hybride à HEC Montréal. En 2008, il met à jour le cours *Sociologie du travail (30-433-09)*, qu'il met de nouveau à jour en 2015, et contribue en 2012 à l'actualisation de celui du *Management (30-400-92)*. Il participe également, en 2012, à la réorganisation du programme du *certificat en gestion de projets* et, en 2010, à celui du *certificat en création d'entreprise*. Il est d'ailleurs responsable du certificat en gestion de projets.

Comme support didactique au cours *Sociologie du travail*, il élabore en 2010 un matériel imprimé de 12 pages sur l'analyse stratégique du documentaire *Los Mexicanos : le combat de Patricia Perez*, une femme d'origines mexicaines, dont le combat vise à syndiquer les travailleurs agricoles mexicains au Québec. Son souci constant d'améliorer la qualité des enseignements, pour enrichir les expériences d'apprentissage des étudiants, lui vaut par deux fois le *Prix pour l'excellence en pédagogie* en 2005 et 2012. L'annexe 7, pp. 340-351, donne un aperçu général de son plan de cours *Sociologie du travail*, tel que dispensé en format hybride à la session d'automne 2014.

4.3.2. La chargée de cours

4.3.2.1 Formations, qualifications et expertises

La quarantaine révolue, cette enseignante contractuelle à HEC Montréal est *ingénieure industrielle, MBA et administratrice de sociétés certifiée* (ASC). Elle est graduée de trois grandes institutions universitaires reconnues pour leur excellence de la formation : elle est titulaire d'un **baccalauréat en génie industriel** de Polytechnique Montréal en 1996, d'une **maîtrise en administration des affaires** (MBA) de HEC Montréal en 2004 et d'un **certificat d'administrateur de sociétés** (Collège des administrateurs de sociétés) de l'Université Laval en 2012. Son domaine d'expertises est donc la *gestion* et la *gouvernance*, un monde professionnel dans lequel elle évolue depuis sa diplomation de l'Université en 1996.

4.3.2.2 Parcours professionnel

Quand elle obtient son diplôme de génie industriel, elle est aussitôt recrutée en 1996 par la firme *Walsh Automation Inc.* (devenue ensuite *Invensys*), à titre de **chargée de la gestion de projets** dans le domaine pharmaceutique. De 1998 à 2001, elle séjourne en France et en Angleterre, en qualité de *gestionnaire de projets* pour les bureaux européens de l'entreprise. De retour à Montréal en 2001, elle assume les fonctions de gestionnaire de projets et **gestionnaire** de comptes de l'entreprise au Canada et aux États-Unis (USA). En 2005, elle se voit confiée la création et la *direction du bureau de projets* de l'entreprise et la *direction opérationnelle* des projets internationaux.

En 2008, elle devient *directrice de la gestion des actifs* de l'entreprise CGI, firme canadienne spécialisée dans le domaine des services de la télématique et de la gestion des processus d'affaires. De 2010 à 2011, elle est *directrice au sein du bureau de gestion de projets internes* du groupe corporatif. Depuis 2004, elle siège sur plusieurs Conseils d'administration : Aéroports de Montréal (2012-2014), Gestion Férique (depuis 2012), Société Pro Musica (2004 à 2011) et l'Assemblée des Gouverneurs de l'Université du Québec (2010 à 2012). Elle est membre de l'Ordre des ingénieurs du Québec depuis 1998 dont elle siège sur le conseil d'administration d'abord comme administratrice (2004-2006), puis en assumant respectivement les fonctions de vice-présidente aux affaires

professionnelles (2006-2007), première vice-présidente aux finances et trésorière (2007-2009), ainsi que présidente et porte-parole (2009 à 2012).

Animée d'un grand idéal, elle s'implique dans la politique et devient présidente du comité exécutif d'un parti politique au Québec (2013 à 2014), fonction qu'elle quitte en automne 2014 pour la Fondation CHU Sainte-Justine dont elle est désormais la *présidente-directrice générale*. L'excellence de la qualité de son leadership lui vaut des reconnaissances : elle reçoit en 2012 le **Prix Fellow Ingénieurs Canada** (FIC) ; en 2011, c'est le **Prix spécial du Jury** dans la catégorie professionnelle du Réseau des femmes d'affaires du Québec, pour avoir été reconnue en 2010 par la revue *Entreprendre* comme l'une des « 100 femmes leaders de l'avenir » ; et en 2008, elle est sélectionnée pour participer à la Conférence canadienne sur le leadership de la Gouverneure Générale. De 2012 à 2014, elle fait aussi de la consultance en éthique, en gouvernance, en gestion et gestion de projets.

Dotée d'un esprit de partage et soucieuse d'une relève de qualité pour la gestion et la gouvernance, cette administratrice de sociétés s'implique dans la formation des futurs gestionnaires à HEC Montréal depuis l'hiver 2012. Ses interventions pédagogiques portent sur le cours *Gestion de projets (30-470-12)* à la direction des programmes du certificat. Ce cours en est un d'hybride aujourd'hui et cette enseignante le donne dans ce format depuis la session d'hiver 2013. Elle n'a cependant pas renouvelé son contrat d'enseignement, vu les nouvelles responsabilités de gestion qu'elle assume désormais. L'annexe 8, pp. 352-371, présente l'aperçu général de son plan de cours *Gestion de projets*, tel qu'enseigné en format hybride à la session d'automne 2014. En somme, notre étude s'appuie sur deux enseignants aux profils différents. Le tableau synoptique, ci-après (p. 107), donne un aperçu global de leurs caractéristiques respectives.

Ontosystème	<i>Maître d'enseignement</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Âgé dans la soixantaine - Sociologue - Talents artistiques (comédien) - Occupe un poste régulier à HEC Montréal - Pratique la pédagogie universitaire depuis 1983 (32 ans) - Près de 30 ans d'expérience à HEC Montréal - Enseigne en ligne depuis 2010 (5 ans) - Enseigne <i>Sociologie du travail, Management et Stratégie d'entreprise</i> - Assume des responsabilités administratives à HEC Montréal : adjoint à la direction des programmes de certificat ; responsable du comité de sélection et de supervision des chargés de cours ; et mentor des enseignants en ligne dans les programmes de certificat - Deux fois lauréat du prix d'excellence en pédagogie à HEC Montréal
	<i>Chargée de cours</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Âgée dans la quarantaine - Ingénieure industrielle - Administratrice de sociétés certifiée - Pratique la gestion de projets depuis 1996 (19 ans) - Pratique la gouvernance depuis 2004 (11 ans) - Pratique la pédagogie universitaire depuis l'hiver 2012 - Enseigne en ligne depuis l'hiver 2013 - Lauréate des prix du FIC et de la Revue <i>Entreprendre</i>.

Tableau 7 – Synopsis des caractéristiques des deux participants

Pour mieux appréhender leurs cheminements respectifs dans la construction d'une expertise pédagogique en intégration du *e-learning* à la formation en présence sur campus, la perspective écologique nous invite à décrire aussi les microsystèmes en lien avec le sujet pour en saisir les interactions et les impacts sur son développement. De ce fait, nous sommes amenés à nous poser les deux questions suivantes : quels sont les services d'enseignement et les services administratifs auxquels sont rattachés les deux enseignants ? Quel est le portrait de leur clientèle étudiante ?

4.4 Les microsystèmes en lien avec les deux enseignants

Les deux cours hybrides, *gestion de projets* et *sociologie du travail*, relèvent du **champ disciplinaire du management**. Mais, ils sont dispensés dans les **programmes de certificat**, destinés aux adultes travailleurs en formation continue ou initiale. La gestion technologique de l'apprentissage en ligne, intégrée à la formation en présence, ainsi que la formation continue des enseignants relèvent de la **direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique (D.A.I.P.)**.

4.4.1 Le département de management

Le département de management, dirigé par un professeur titulaire en sciences de la gestion, propose des enseignements dans les trois cycles d'étude, fait de la recherche en management et mène des réflexions sur les innovations pédagogiques en gestion, en vue d'enrichir la qualité des formations initiale et continue des gestionnaires.

Au premier cycle, outre les cours dans le **baccalauréat en administration des affaires (B.A.A.)** et la concentration en management, le département offre les programmes de **certificat** suivants : *analyse des processus organisationnels, certificat personnalisé en administration, création d'entreprise, gestion de projets, leadership organisationnel, supervision* et deux programmes de gestion d'entreprise avec, d'une part, un *profil régulier* et, d'autre part, un *profil visant le baccalauréat en gestion*.

Au deuxième cycle, pour la **maîtrise ès-sciences de la gestion (M. Sc.)** qui propose deux cheminements possibles (maîtrise de recherche, avec mémoire, et maîtrise appliquée, avec projet supervisé), le département offre les spécialisations suivantes : *développement organisationnel, management et stratégie*. Pour ce qui est du **Master of Business Administration (M.B.A)**, en management ou en entrepreneuriat, deux types de formation sont offerts au choix : *bilingue* (français-anglais pendant un an à temps plein) et *unilingue* (français pendant deux ans à temps partiel), dans une démarche pédagogique en trois temps, permettant d'intégrer la théorie à la pratique (*acquérir les fondements de la gestion ; développer ses compétences individuelles ; et mettre à profit son savoir et ses compétences*). Le **diplôme d'études supérieures spécialisées en gestion (D.É.S.S)** se fait dans un cheminement structuré et souple de cumuls de trois **microgrammes en gestion**

(*introduction, avancé et entrepreneuriat*), qui permet à l'étudiant d'avoir une vue d'ensemble du fonctionnement des entreprises et de l'économie.

Au niveau du troisième cycle, un programme de **doctorat en administration** (Ph. D.) est offert conjointement avec trois Universités montréalaises : McGill, Concordia et l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). C'est un programme bilingue qui se fait en trois phases : (1) une *préparation*, si besoin est ; (2) la *spécialisation*, y compris un cours de pédagogie et un cours de méthodologie pour préparer les étudiants qui s'intéressent à la carrière d'enseignant-chercheur ; et (3) la *proposition d'une thèse*.

4.4.2 La direction des programmes de certificat

Les programmes de certificat proposent des formations universitaires courtes, destinées aux étudiants adultes, en formation initiale ou continue, en quête de flexibilité dans les démarches d'apprentissage pour allier carrière professionnelle et étude et s'adapter aux exigences du marché du travail en constante évolution. Aussi ces programmes offrent-ils des formations pratiques, qui essaient de répondre aux besoins du marché du travail. Vingt-huit programmes de certificats sont offerts dans les domaines suivants : finance, affaires internationales, logistique, management, marketing, ressources humaines, sciences comptables et technologies de l'information.

Durant l'année académique 2008-2009, le directeur des programmes de certificats de l'époque s'est vu confier le mandat, par la direction générale de l'école, de concevoir un projet de dispositifs d'apprentissage hybride qui permette de faire face à la concurrence des écoles et facultés de gestion anglo-américaines et francophones et de répondre aux besoins de la clientèle étudiante, en termes de flexibilité dans la démarche d'apprentissage (Bécharde *et al.*, 2014). Aussi un comité de pilotage du projet a-t-il été mis en place pour élaborer, implanter et évaluer cette innovation pédagogique durant les années universitaires 2009-2010 et 2010-2011. Les résultats d'évaluation montrent une satisfaction globale des participants (enseignants et étudiants), en regard, d'une part, de la flexibilité spatio-temporelle qui s'offre aux étudiants, bien que ces derniers ne saisissent pas véritablement au départ le concept de cours hybride et, d'autre part, de la plus-value que les TIC apportent à l'enseignement (Bécharde *et al.*, 2010, 2011).

Le dispositif a évolué depuis lors et aujourd’hui plusieurs programmes de certificat, ainsi que deux programmes de D.E.S.S. (un en management et l’autre en gestion d’organismes culturels) sont dispensés en formule hybride, alternant, dans un même cours, les classes en présence sur campus et les classes en ligne à distance à l’aide de la technologie *VIA*, plate-forme d’apprentissage virtuel qui permet d’animer les séances interactives, de conduire les travaux pratiques et de faire du coaching à distance. Mais, c’est à la D.A.I.P que revient la charge d’appuyer les démarches d’enseignement-apprentissage afin d’améliorer la qualité de la formation au sein de l’école.

Une distinction est à apporter aux types de cours à distance dans les programmes de certificat. Ces cours portent le sigle **Z20**, **Z30** et **Z40** (DPC¹¹, juillet 2014, p. 5) : le premier concerne le *format hybride* des cours alternant les classes en présence sur campus et en ligne ; le deuxième a trait aux *cours donnés entièrement* en classe sur campus, avec une captation audiovisuelle permettant à l’étudiant de visionner, quand et où il le désire, ce qui a été vu en classe à l’aide d’un ordinateur équipé du logiciel *Tegrity* ; et le troisième est relatif au cours *Démarrer son entreprise (30-408-13)*, enseigné en mode de *coaching entrepreneurial*, centré davantage sur l’accompagnement individuel à distance qu’à un enseignement à grand groupe. Quel que soit le format de cours, conformément au *règlement 9.1* sur les formes d’évaluation, les étudiants de tous les groupes d’un même cours, dans le même trimestre, sont soumis aux mêmes formes d’examen final en présence sur campus dans les locaux de l’École.

4.4.2.1 La clientèle étudiante dans les programmes de certificat

Les programmes de certificat à HEC Montréal sont des programmes d’éducation permanente de premier cycle universitaire (Bécharde *et al.*, 2014), élaborés pour répondre aux besoins de formation et de perfectionnement d’une clientèle adulte professionnelle désirant concilier travail, étude et famille. D’où le caractère flexible de ces programmes, dont les cours sont donnés principalement les soirs et les fins de semaine permettant ainsi d’adapter leur horaire aux contraintes géographiques, professionnelles et familiales. En regard de leur quête de savoirs pratiques signifiants, ces cours leur permettent d’investir

¹¹ Direction des programmes de certificat

directement les connaissances élaborées dans leur milieu de travail. En octobre 2014, l'École enregistre 5929 étudiants inscrits dans les programmes de certificat. C'est une population hétérogène, âgée entre 26 et 35 ans, inscrite aux études à temps partiel et travaillant majoritairement à temps plein dans les secteurs de la logistique, du management, du marketing, de la comptabilité et des ressources humaines.

Ces étudiants sont admis dans ces programmes sur satisfaction de l'une des quatre exigences d'admission (RRAÉ¹², juin 2014, p. 3) : (1) détenir un D.E.C avec au moins deux années d'expérience sur le marché du travail ; (2) pour ceux qui sont titulaires d'un diplôme d'études secondaires (D.E.S) hors Québec, il faut avoir complété une scolarité équivalente à 12 années d'études secondaires avec au moins trois années d'expérience sur le marché du travail ou être détenteur d'un diplôme universitaire de premier cycle, correspondant à trois années d'étude du baccalauréat dans le système éducatif québécois ; (3) détenir un diplôme universitaire de premier cycle québécois ou avoir obtenu un minimum de 60 crédits pour un baccalauréat par cumul ; et (4) sans D.E.C, avoir accumulé au moins quatre années d'expérience sur le marché du travail depuis l'âge de 18 ans. Quelle que soit la condition d'admission, chaque candidat doit satisfaire aux exigences linguistiques de maîtrise suffisante du français écrit et oral.

Chaque programme de certificat comprend 30 crédits pour une scolarité de trois années consécutives. Toutefois, en regard de la particularité de cette population étudiante, une année supplémentaire est systématiquement ajoutée pour un total de quatre années d'étude à partir de la date d'inscription de l'étudiant. Au cas où l'étudiant interrompt ses études, il devra demander à nouveau une admission. À la session d'automne 2014, les deux cours, *Sociologie du travail (30-433-09 Z20)* et *Gestion de projets (30-470-12 Z20)*, enregistrent au total 98 étudiants après les abandons confirmés. Au sein de cette clientèle étudiante à temps partiel, on compte des citoyens canadiens d'origines diverses et des résidents permanents d'immigration récente. Chaque cours est dispensé une fois dans la semaine, en soirée de 18h30 à 21h30.

¹² Règlement régissant l'activité étudiante à HEC Montréal. Programmes de certificat.

Sociologie du travail (30-433-09 Z20) a lieu chaque mardi, dans la section jaune du premier étage de l'édifice Sainte-Catherine, au local *Raymond Chabot Grand Thornton*. La capacité d'accueil de cette salle de cours à gradin est de 75 places. *Gestion de projets* (30-470-12 Z20) a lieu chaque lundi au local *Chibougamau*, situé au premier étage dans le secteur nord de l'édifice Decelles. Cette salle de cours de 48 places est modulable, selon la convenance de l'enseignant (en îlots, en « U » ou en rangées), pour des activités de discussions, le travail d'équipe ou la présentation magistrale. La salle à gradin comprend aussi des ameublements modulables. Chaque local intègre des outils technologiques modernes : des écrans multiples, de part et d'autres les murs du local, permettent de présenter plusieurs contenus à la fois ; des tableaux blancs à crayons feutres accrochés au mur sur lesquels les étudiants peuvent écrire ; la tablette interactive et le *Symposium (Walk & Talk)* ; le tableau blanc interactif avec des stylos numériques, ainsi que la caméra-document pour soutenir les démarches d'apprentissage. Mais, dans quels programmes précis ces deux cours sont-ils dispensés ?

4.4.2.2 Sociologie du travail et Gestion de projets dans les certificats

Sociologie du travail (30-433-09 Z20) et *Gestion de projets* (30-470-12 Z20) sont deux cours de premier cycle dispensés dans les programmes de certificat, soit comme cours obligatoires soit comme cours à option. Ils sont donc en lien avec les programmes suivis par la clientèle étudiante : les domaines de la logistique, du management, de la comptabilité, du marketing et des ressources humaines. Le tableau 8 (p. 113) présente les certificats dans lesquels chaque cours est dispensé. Toutefois, il est à noter que les certificats en **amélioration des processus de la comptabilité** et en **commerce de détail et expérience client** en sont deux nouveaux ouverts pour la rentrée académique 2015-2016, qui intègrent le cours *Gestion de projets*.

Cours	Programme de certificat	Domaine
Sociologie du travail 30-433-09 Z20	Certificat personnalisé en administration Supervision Gestion des ressources humaines Gestion des organisations comptables	Management Management Ressources humaines Sciences comptables
Gestion de projets 30-470-12 Z20	Amélioration des processus de la comptabilité Création d'entreprise Supervision Gestion de projets Commerce de détail et expérience client	Logistique Management Management Management Marketing

Tableau 8 – Les cours 30-433-09 Z20 et 30-470-12 Z2 dans les certificats

4.4.3 La direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique

La D.A.I.P joue un rôle de conseil pédagogique auprès des différentes directions de programmes et des services d'enseignement. Elle est dirigée par un professeur titulaire en technologies de l'information, aidé dans sa tâche par une directrice administrative, de trois conseillères pédagogiques et d'une conceptrice pédagogique. Elle a été créée en 2010 pour répondre aux besoins de l'École d'avoir une cellule de pédagogie universitaire pour améliorer, de façon générale, la qualité des enseignements et des apprentissages, au-delà de la gestion unique des projets d'intégration des TIC à l'enseignement. En effet, la D.A.I.P naît des cendres de la section *Technopédagogie* qui, elle-même, remplaçait en 2003 *Virtuose* dans le but de gérer les projets d'intégration des TIC à l'enseignement.

La D.A.I.P. coordonne et diffuse les innovations pédagogiques pour améliorer la qualité des apprentissages des étudiants et aussi pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant. De ce fait, la D.A.I.P fait de l'accompagnement pédagogique personnalisé, si besoin est, auprès du personnel enseignant, soutient les démarches de conception pédagogique, offre des formations ciblées, organise et anime des

ateliers ou conférences sur les innovations pédagogiques, et fait de la recherche appliquée (intégration des TIC, évaluation, politique de plagiat, apprentissage hybride, etc.). Ainsi, pour faciliter la diffusion et le partage des innovations pédagogiques et des meilleures pratiques enseignantes, la D.A.I.P propose quatre types d'activités pendant l'année académique, à savoir *Rentrée pédagogique*, *Journées de la pédagogie*, *Midis pédagogiques* et *World café HEC* :

- ***Rentrée pédagogique*** : une activité qui a lieu chaque année à la rentrée des classes en automne et s'adresse à tout le personnel enseignant de l'École (professeurs, maîtres d'enseignement et chargés de cours) : une occasion de retrouvailles, mais aussi d'accueil des nouveaux enseignants, dans un contexte de convivialité et de collaboration réflexive sur une thématique précise de l'enseignement et de l'apprentissage.
- ***Journées pédagogiques*** : des activités ponctuelles sur une demi-journée qui permettent aux enseignants des différents services d'enseignement de l'École d'échanger sur leurs meilleures pratiques pédagogiques. C'est un outil de diffusion des savoirs pratiques enseignants, qui se fait sous forme de conférences, d'ateliers ou de kiosques, animés par les enseignants eux-mêmes, l'équipe de la D.A.I.P. ou des conférenciers invités.
- ***Midis pédagogiques*** : des activités ponctuelles organisées à l'heure du dîner sur une thématique donnée de l'enseignement-apprentissage. Elles sont animées par un enseignant de l'École ou un conférencier externe, invité à l'occasion, et constituent des lieux d'échanges de savoirs pratiques enseignants entre les participants.
- ***World Café HEC*** : un outil de collaboration réflexive, au sein de l'équipe-école HEC Montréal, pour aider l'institution à développer une expertise qui permette de s'adapter aux contingences socioéconomiques, politiques et technologiques, en regard d'un monde en évolution constante où très peu de place est accordée à la réflexion collective. C'est un réseau social favorisant la coconstruction de savoirs pertinents et signifiants à travers le dialogue et la négociation de sens. En effet, *World Café* est un concept née

plutôt d'échanges informels d'un petit groupe d'universitaires et d'hommes d'affaires, à Mill Valley en Californie (U.S.A.), au milieu des années 1990, lequel concept s'appuie sur les principes de gestion du processus communicationnel au sein d'une organisation (*Conversational Leadership*, figure 19 ci-après)



Figure 19 – *Conversational Leadership*

Cette approche est centrée sur le dialogue qu'elle considère comme le nœud des transactions sociales au sein de tout système organisationnel dynamique. De ce fait, en définissant un but stratégique, les membres de l'organisation ou d'une communauté donnée vont, au travers des échanges, réfléchir aux problématiques cruciales en mobilisant et coordonnant toutes les intelligences des membres pour apporter des solutions innovatrices. *World Café* est donc une technologie collaborative sociale qui explore l'intelligence collective, en vue d'actions pertinentes et signifiantes. C'est dans ce sens que s'inscrit la D.A.I.P pour enrichir l'expertise pédagogique de HEC Montréal.

Outre ces activités d'échanges annuelles et ponctuelles, elle dispose de livres sur la pédagogie universitaire et d'une banque de ressources supplémentaires sur différentes thématiques pour le personnel enseignant : *préparation de l'enseignement, création d'un plan de cours, gestion de cours, enseignement du premier cours, l'interactivité dans un cours, utilisation des technologies, apprentissage en ligne, diversité des étudiants, motivation des étudiants, étudiants problématiques, étudiants en situation de handicap, sélection d'une stratégie d'enseignement, enseignement magistral, la méthode des cas, apprentissage coopératif, apprentissage par problème, discussions de groupe, les cartes conceptuelles, le portfolio, évaluation des étudiants, et rétroaction pour les enseignants.*

Des prix sont destinés au personnel enseignant pour souligner l'excellence des pratiques enseignantes et pour encourager l'innovation pédagogique : **Prix de pédagogie** pour reconnaître les réalisations exceptionnelles en enseignement-apprentissage, **Prix du meilleur manuel pédagogique** pour la qualité d'un manuel destiné à un cours à HEC Montréal, **Prix de l'innovation pédagogique** pour reconnaître les contributions à l'innovation en enseignement-apprentissage, **Prix du meilleur cas en gestion** pour reconnaître les contributions exceptionnelles dans la production de cas pédagogiques.

En clair, la D.A.I.P reste au cœur de l'expertise pédagogique de HEC Montréal en coordonnant toutes les synergies qui permettent à l'École d'assumer un rôle de choix dans le monde francophone de la formation en gestion, aussi bien sur le plan national qu'international. De ce fait, l'École n'est pas en marge des technologies qui bonifient les expériences d'apprentissage. Elle dispose d'un environnement numérique d'apprentissage qui permet aux enseignants et aux étudiants de tirer le maximum de profit, à tout temps et en tout lieu, des interactions pédagogiques aussi bien en classe qu'en dehors de l'École.

4.4.3.1 Un environnement numérique d'apprentissage : *ZoneCours*

Pour ce qui est de l'apprentissage en ligne, la D.A.I.P est au centre du projet *ZoneCours*, environnement numérique d'apprentissage de HEC Montréal qui dérive de la plate-forme SAKAI, logiciel libre de création d'outils de collaboration et de classes virtuelles. La D.A.I.P a adapté cette technologie aux besoins spécifiques des étudiants et des enseignants de l'École. *ZoneCours* comprend un **espace personnel** et les **sites Web des cours** auxquels est inscrit l'étudiant (figure 20, p. 139). L'espace personnel

lui permet de consulter les annonces, d'accéder aux ressources bibliothécaires, de mettre à jour les informations concernant son compte et de gérer ses fichiers.



Figure 20 – Capture d'écran de la page personnelle d'El Hadji Yaya Koné

Les sites Web des cours (figure 21, p. 119, et figure 22, p. 122), lui permettent de consulter les plans de cours, de participer aux forums de discussions, de déposer les travaux notés pour évaluation et de participer aux classes virtuelles synchrones. Aussi des outils ont-ils été intégrés à *ZoneCours* pour optimiser les apprentissages :

- **Plan de cours électronique** pour éditer et diffuser en ligne les contenus et matériels du cours, qui peuvent être actualisés si besoin est : décrire chaque séance, donner l'accès aux textes, aux vidéos, aux hyperliens, PowerPoint, etc., et répondre aux questions des étudiants.
- **Annonces** pour générer des avis adressés systématiquement à l'ensemble des étudiants inscrits dans le cours, dans le but de les tenir informés régulièrement des nouvelles du cours

- **Clavardage** pour favoriser des échanges interactifs écrits entre les étudiants en temps réel. Différents salons peuvent être créés, au besoin, pour organiser ces échanges.
 - **Forum de discussions** pour favoriser des échanges asynchrones à partir d'un fil de discussions sur un sujet donné. Dans le cadre des travaux d'équipes, chaque groupe peut se voir attribué un forum privé pour faciliter la collaboration entre ses membres.
 - **Remise des travaux** pour faciliter la gestion des travaux notés en format électronique soumis par les étudiants : afficher les consignes de l'activité, fixer la date d'échéance et procéder à la rétroaction de la production sous forme écrite ou même oralement à l'aide d'un enregistrement audio.
 - **Test et Quiz** pour créer différents types de questionnaires en ligne, qui peuvent être réutilisés. Cet outil permet l'autocorrection de l'étudiant et peut également servir à effectuer des sondages dans le cours.
 - **Vote**, un outil pour dynamiser la participation en classe. Il peut être utilisé à toutes les séquences du cours : au début, pour réviser les contenus de la séance précédente ou pour amorcer la séance en cours à partir des conceptions préalables des étudiants ; au milieu de la séance, pour leur soumettre des questions à choix multiple et leur demander de travailler en équipe pour argumenter leur choix ; et en fin de séance, pour des exercices d'application qui favorisent l'intégration des contenus.
 - **Application Web Via**, outil d'enseignement-apprentissage à distance en temps réel. Il favorise les interactions entre, d'une part, l'enseignant et les étudiants et, d'autre part, entre les étudiants eux-mêmes, à l'aide des casques et des microphones pour la prise de parole, du clavardage, du tableau interactif qu'on peut annoter, ainsi que les diapositives.

ZoneCours Espace personnel 30-470-12.E2014.Z20 30-433-09.A2014.Z20 30-470-12.A2014.Z20 Déconnexion

30-470-12.A2014.Z20: Bienvenue dans ce cours!

Mise à jour: 7 Janvier 2015

BONJOUR ET BIENVENUE AU COURS 30-470-12 GESTION DE PROJETS

En premier lieu, je tenais à vous souhaiter une très bonne année 2015. Je vous souhaite de la santé bien sûr et tous le succès que vous méritez dans vos projets!

Je vous informe aussi que les notes finales du cours ainsi que tous les résultats intermédiaires ont été affichés aujourd'hui sur le site HEC en ligne.

Pour comprendre votre note littérale finale, voici la grille de correction utilisée:

Grille de conversion		
A+	90	100
A	86	89
A-	82	85
B+	79	81
B	75	78
B-	72	74
-	--	--

30-470-12.A2014.Z20: Annonces récentes

Annonces (Voir les annonces des 31 derniers jours)

Il n'y a actuellement aucune annonce à cet endroit.

30-470-12.A2014.Z20: Règlements de HEC Montréal

Plagiat

Les étudiants sont priés de prendre connaissance des actes et des gestes qui sont considérés comme étant du plagiat ou une autre infraction de nature pédagogique, de la procédure et des sanctions, qui peuvent aller jusqu'à la suspension et même l'expulsion de HEC Montréal. Toute infraction sera analysée en fonction des faits et des circonstances, et une sanction sera appliquée en conséquence. [En savoir plus sur le plagiat...](#)

Un grand nombre des cas de plagiat proviennent du fait que des sources documentaires et des textes cités ne sont pas référencés correctement. Vous êtes invités à consulter le guide "[Citer ses sources](#)", du service de référence de la bibliothèque HEC.

Calculatrices

Les étudiants sont priés de prendre connaissance de la politique d'utilisation de calculatrices lors d'examens lorsque celles-ci se autorisées. [En savoir plus sur la politique d'usage de](#)

Figure 21 – Capture d'écran de la page d'accueil du cours 30-470-12 Z20

Outre ces outils intégrés à *ZoneCours*, la D.A.I.P suggère l'utilisation d'autres outils technologiques pouvant faciliter les processus d'enseignement-apprentissage :

- **Baladodiffusion** ou *Podcast* pour envoyer et télécharger des capsules audio et vidéo après un abonnement au fil de diffusions. Un moyen pour l'étudiant de réviser ses séances de cours et de bénéficier de soutien à sa démarche d'apprentissage.
- **Blogue**, utilisé par certains enseignants comme carnet d'apprentissage, il permet à l'étudiant de s'inscrire dans une démarche de collaboration réflexive en profitant des rétroactions de l'enseignant et des pairs. Il est même possible de l'utiliser comme outil d'évaluation de l'implication du participant aux échanges collectifs.
- **Logiciels d'enregistrement et de production de capsules audio/vidéo** peuvent être utilisés : *Audacity*, *PowerPoint*, *Adobe Presenter*, *Artciulate Presenter*, *Tegrity* et *Antilope*.

- **Carte conceptuelle Cmap-Tools**, pour modéliser son plan de cours et aussi pour faciliter le travail collaboratif, l'intégration des connaissances et l'esprit de synthèse chez les étudiants.
- **Télévotéur**, instrument pédagogique de votation électronique instantanée en classe sur campus, qui peut être intégrée à une présentation PowerPoint pour impliquer les participants au cours et vérifier leur compréhension.
- **Tableau intelligent et tablette interactive**, deux tableaux numériques dont les écrans sont tactiles et qui permettent d'annoter, à l'aide de stylos à l'encre numérique, les applications projetées.
- **Simulations**, un logiciel de reproduction de la vie réelle d'une entreprise, qui permet aux étudiants de comprendre la complexité du développement d'une entreprise et de savoir négocier des stratégies opérationnelles de partenariat avec les entreprises concurrentes. Cet outil pédagogique en management favorise la collaboration réflexive au sein d'une équipe de travail dans le monde des affaires.
- **Wiki**, application de gestion des contenus, à l'aide d'un navigateur *Web*, qui permet à un groupe de collaborer à distance en créant, modifiant et diffusant des documents en ligne ou de pages Web : Wikipédia en est un exemple parfait. Les étudiants peuvent collaborer à la rédaction d'articles ou de rapport d'activités.
- **Windows SharePoint Services (SSS)**, outil de collaboration en ligne qui permet le partage de documents, d'informations, des tâches et des liens Internet, la réalisation de sondage et de discussions.

4.4.3.2 La classe virtuelle synchrone : Via eLearning et eMeeting

Cette application est une innovation de la firme *SVI eSloution*, spécialisée dans la gestion des systèmes de formation à distance et de télécollaboration aussi bien en milieu académique qu'en entreprise. Les initiales *SVI* signifient les solutions virtuelles interactives que cette organisation de multimédia développe à des fins d'apprentissage, de collaboration et de conférences synchrones en ligne.

L'application Web *Via* permet de réaliser des activités virtuelles synchrones intégrant des vidéos, d'échanger des documents et de voir ses interlocuteurs. Les interventions, les animations et les annotations de chaque participant sont gérées en temps réel, tels que lever la main pour poser des questions, lever le pouce pour acquiescer, identifier son statut sans parler (absent/présent), etc. *Via* permet aussi le partage d'écran et des logiciels, le contrôle à distance de l'écran et des logiciels, des sondages dynamiques, l'enregistrement, le partage et le visionnement des classes virtuelles et l'impression du tableau interactif. Pour entrer dans la classe virtuelle, l'étudiant doit d'abord se connecter à *ZoneCours* et accéder à la page du cours auquel il est inscrit. Puis, il clique sur l'hyperlien *Activités Via* qui le dirige vers la liste des séances virtuelles (figure 22, p. 122). Enfin, il clique sur la séance à assister et il rejoint ses pairs et l'enseignant (figure 23, p. 122). Toutefois, il doit préalablement télécharger le logiciel et vérifier les périphériques audio et vidéo de son poste, ainsi que sa connexion Internet qui doit être câblée et de haut débit.

En somme, la description des microsystèmes précise le rôle des services en lien avec les deux enseignants : le *département de management* a une double mission d'enseignement et de recherche ; la *direction des programmes de certificat* se charge de l'éducation permanente, mais en collaboration avec les autres services d'enseignement et de recherche ; et la *direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique* joue un rôle de coordination pédagogique pour enrichir les expériences de formation. Mais dans quel *contexte culturel institutionnel* ces services et les enseignants évoluent-ils ?

ZoneCours Espace personnel 30-470-12.E2014.Z20 30-433-09.A2014.Z20 30-470-12.A2014.Z20 Déconnexion

Accueil 30-433-09.A2014.Z20: Activités Via

Annouces

Plan de cours

Agenda

Forums

Tests & Quiz

Clavardage

Administration du site

Activités Via

Aide

Activités à l'horaire octobre 2014

Nom	Date de l'activité	
30-433-09 Sociologie du travail - Seance 7	mardi 21 octobre, 18:45 à 20:45	Terminé

Activités permanentes

Nom

Aucune activité n'a été créée pour ce mois.

Soutien Technique | HEC Montréal | Site mobile | Le projet Sakai

© HEC Montréal 2008-2013. Tous droits réservés. Certaines portions de Sakai sont protégées par le droit d'auteur de tiers tel qu'indiqué dans la page de mentions légales. - Sakai 2.9.1 - Server Sakai_iceman

Figure 22 – Capture d'écran page d'accès à la classe virtuelle du cours 30-433-09 Z20

30-433-09 SOCIOLOGIE DU TRAVAIL - SEANCE 7

Activité Audio - Vidéo Documents Options Aide Connexion

ANIMATEUR ACTIF

Actuellement : 21/10/2014 - 17:44:31

Temps écoulé : 00:00:16

cazabon, gilles

OPTIONS PERSONNELLES

PARTICIPANTS (40)

CLAVARDAGE

Syndicats et mondialisation Séance 7

Page 1 (1 / 48) Documents à télécharger 100%

00:00:17 / 01:17:54

Figure 23 – Séance 7 de la classe virtuelle du cours 30-433-09 Z20

4.5 Macrosystème ou philosophie éducative de l'École

4.5.1 Une institution ancrée dans la collectivité

Les champs d'action de HEC Montréal, en termes d'enseignement, de recherche et de services à la communauté, s'articulent autour de trois paramètres principaux : une mission spécifique, une vision précise et des valeurs à prôner. Comme *mission*, en tant qu'institution de formation en gestion, l'École entend mener un rôle de leader de choix dans les sphères de développements économiques, technologiques et socioculturels sur les plans national et international. De ce fait, elle s'appuie sur une *vision* qui enracine ses actions dans les forces de la collectivité pour assurer une *formation de relève en gestion*, laquelle formation est axée sur le *développement de compétences transversales variées* dans des *programmes d'étude multilingues et internationaux*. D'où la nécessité pour elle, d'élargir son réseau de collaboration à travers le monde et de produire des recherches, dont les résultats sont transférables dans les pratiques managériales.

La mission et la vision de l'École s'articulent autour de cinq principes de valeurs : (1) la *rigueur* dans les activités d'enseignement et de recherche ; (2) lesquelles activités doivent être *pertinentes* pour la formation de la relève en gestion et le développement des entreprises ; (3) l'*audace* dans l'innovation pour rester au-devant des changements ; (4) le *respect* des personnes dans la collaboration et le développement de la responsabilité citoyenne ; et (5) l'*engagement* de l'École dans la collectivité : le monde des affaires, le milieu universitaire et la société. Aussi, pour assurer son rôle de leader dans le monde de la formation en gestion, l'École s'inscrit-elle dans une perspective pédagogique facilitant le transfert des connaissances et des compétences : la *méthode des cas*.

4.5.2 Une pédagogie active : la méthode des cas

La méthode des cas est une pédagogie active, qui inscrit l'étudiant dans l'action et la prise de décision à travers une analyse approfondie et une discussion argumentée des situations-dilemmes ancrées dans la réalité des entreprises. Elle est l'œuvre de l'imagination pédagogique, à la fin du 19^{ème} siècle, de Christopher Columbus Landgell, alors doyen de la Faculté de droit de *Harvard University*, dont l'objectif était de faire vivre aux juristes en formation certaines contingences professionnelles inhérentes, qui leur

permettraient de prendre conscience des réalités de la pratique et, de ce fait, de développer les compétences nécessaires et appropriées à l'exercice de leur fonction (Copeland, 1954a). À la création de l'école d'administration des affaires de *Harvard* en 1908, Charles William Elliot, alors président de *Harvard University*, décide d'en faire la méthode pédagogique, par excellence, appliquée à la formation des gestionnaires (Copeland, 1954a). Aussi Dewing (1931, pp. 3-4) affirme-t-il:

Business people must be able to meet in action the problems
arousing out of new situations of a never-changing environment.
Education [...] asks not how a man may be trained to know, but
how a man be trained to act.

En clair, la méthode des cas en est une d'apprentissage par l'expérience. Elle développe les capacités d'analyse, de synthèse, de jugement et d'intégration de l'information chez l'étudiant (Beckman, 1972), son esprit de créativité et d'élaboration systématique de solutions, sa faculté de recherche d'informations, sa capacité de traiter globalement un problème, de s'établir des priorités et des lignes directrices, de donner du sens à ses décisions en faisant dialoguer la théorie avec la pratique (Sauboin, 1991). Dans le contexte de la formation en sciences de la gestion, elle est privilégiée en regard des pratiques délibératives et de prise de décision, ainsi que les pratiques argumentatives et la responsabilité des cadres d'entreprise que cela engage (Gamot, 1997).

Aussi la méthode des cas transforme-t-elle la réalité d'une entreprise en support didactique, centré sur la démarche du diagnostic stratégique dans le but d'aider l'étudiant à se construire les compétences de gestion des facteurs de risque qui peuvent influencer sur le cours des événements (Brulhart & Juarrero, 2009). Juarrero (2008) a adapté le triangle pédagogique de Houssaye (1988) à la méthode des cas en sciences de la gestion autour de quatre concepts clés : *entreprise, situation-dilemme, enseignant et étudiants*. L'entreprise et l'enseignant coécrivent le cas et la note pédagogique. En effet, l'entreprise présente un cas qui met en perspective une *problématique professionnelle*, dont l'enseignant participe à la rédaction dans une *intentionnalité formative* des étudiants, lesquels étudiants animent le cas afin de s'approprier les compétences visées dans la résolution de conflits. Pour être pertinent et signifiant comme matériel didactique, le cas doit répondre à certains critères, tels que définis par Gragg (1940, p. 6) :

A record of a business issue which actually has been faced by business executives, together with surrounding facts, opinions, and prejudices upon which executive decisions have to depend. These real and particularized cases are presented to students for considered analysis, open discussion, and final decision as to the type of action which should be taken.

En d'autres termes, il doit être authentique et présenter un problème à résoudre, qui nécessite une « décision managériale » (Juarrero, 2008, p. 6). En somme, le cas doit permettre à l'étudiant, d'une part, de véritablement vivre la réalité des acteurs impliqués dans la problématique exposée et, d'autre part, d'être capable de formuler un diagnostic stratégique au terme de discussions argumentées (Gamot, 1997), en regard de toutes les données de l'environnement conflictuel (faits, opinions, préjugés), en vue de prendre des décisions appropriées comme cadres d'entreprise. Pour ce faire, cinq phases sont préconisées dans la démarche de la méthode des cas (Taguiri, 1961) : **(1) découverte du cas** pour s'approprier la situation de l'entreprise ; **(2) traitement de l'information** en équipes pour mieux saisir la problématique et élaborer des solutions ; **(3) propositions de solutions** à travers des discussions en plénière ; **(4) bilan des échanges** par l'enseignant sur le consensus trouvé ; et **(5) mise en perspective des concepts abordés**.

Que l'activité d'enseignement-apprentissage soit sur campus ou à distance, HEC Montréal applique la *méthode des cas* permettant ainsi à l'étudiant d'intégrer la théorie à la pratique dans une démarche de résolution de problèmes authentiques de gestion. Pour ce faire, l'École s'est dotée, depuis plusieurs années, d'un **Centre de cas**. Déjà en 1932, HEC Montréal signait un protocole d'entente avec *Harvard University* pour utiliser la méthode des cas en enseignement de la gestion. Le Centre de cas dispose d'un catalogue de plus de 2000 documents sur cette approche pédagogique et d'une revue internationale bilingue de cas en gestion (français et anglais). Ces documents sont consultables en ligne et on y accède de façon sécurisée à l'aide d'un nom d'utilisateur et d'un mot de passe. On peut y déposer un cas dans le catalogue ou soumettre un cas à la revue pour arbitrage et publication. Le Centre organise aussi des séminaires et des ateliers de formation et de perfectionnement sur la méthode des cas (produire des cas écrits, audiovisuels et multimédias, ainsi que les notes pédagogiques qui les accompagnent ; animer les classes ; évaluer les étudiants ; transformer des cas de recherche en cas d'enseignement, etc.). Des capsules vidéo

d'enseignants, partageant leurs savoirs faire en matière d'enseignement par la méthode des cas, sont aussi mises à disposition.

Comme on le voit, HEC Montréal est proactive dans ses activités d'enseignement et de recherche dans le monde de la gestion, lesquelles activités se veulent pertinentes pour la collectivité. Sa démarche s'inscrit dans un ensemble de valeurs mettant en perspective des considérations éthiques à respecter. Mais, l'approche écologique de la dynamique environnementale nécessite aussi l'examen du mésosystème, c'est-à-dire les interactions entre les différents microsystèmes en présence, afin d'en définir les impacts sur le développement du sujet. Dans la section suivante, nous explorons non seulement les interactions entre les trois services en lien avec les deux enseignants, mais aussi les interactions des deux enseignants avec ces services.

4.6 Mésosystème des deux enseignants

4.6.1 Interactions entre les trois services

Notre analyse de la structure, du rôle et du fonctionnement des trois services, en lien avec les deux enseignants, montre que la D.A.I.P est au cœur de la coordination de l'innovation pédagogique. Elle contribue à la mise en œuvre de la vision pédagogique de l'École, laquelle vision en est une d'*intégration de la théorie à la pratique* pour rendre les apprentissages signifiants et former des gestionnaires opérationnels et compétents. Aussi accompagne-t-elle tous les services d'enseignement, en soutenant les réflexions sur la pédagogie, les pratiques enseignantes et la formation continue du personnel enseignant pour enrichir les expériences d'apprentissage des étudiants.

La direction des programmes de certificat gère un ensemble de programmes pluridisciplinaires intégrant les spécialités des services d'enseignement. Le tableau 8, à la page 135, présente partiellement un aperçu des spécialités disciplinaires intervenant dans ces programmes : le *management*, la *gestion des ressources humaines*, les *sciences comptables*, la *gestion des opérations et de la logistique*, ainsi que le *marketing*. Ce tableau ne présente que les programmes de certificat dans lesquels sont dispensés les deux cours observés : **Sociologie du travail** et **Gestion de projets**.

4.6.2 Interactions entre les deux enseignants et les trois services

Sur le plan administratif, le maître d'enseignement assume les responsabilités d'adjoint à la direction des programmes de certificat. Outre ses activités d'enseignement (cours de **management** et de **sociologie du travail**), il participe au comité d'embauche des chargés de cours dans les programmes de certificats et contribue, en collaboration avec l'équipe des conseillers pédagogiques de la D.A.I.P. au perfectionnement des enseignants intervenant en ligne dans ces programmes. La chargée de cours travaille en collaboration avec l'enseignant responsable du cours **Gestion de projets** et participe aux sessions de formation proposées par la D.A.I.P. Elle a d'ailleurs joué un rôle important dans l'actualisation de la version hybride présente de ce cours.

4.7 L'exosystème : influence des NTIC et besoins de développement des entreprises

4.7.1 Chaire des technologies pour l'enseignement et l'apprentissage de la gestion

Le développement fulgurant des NTIC, ces dernières années, facilite de plus en plus l'accès au savoir et de nouvelles façons d'apprendre et d'enseigner, notamment à l'Université où le rapport au savoir est transformé avec l'intégration de l'Internet et du multimédia dans les processus éducatifs et de formation (Bertrand, 2010). L'arrivée des natifs numériques dans l'enseignement supérieur et l'exploitation du potentiel et des ressources des NTIC, conjuguées avec les technologies éducatives, favorisent la création d'environnements technologiques d'apprentissage au sein desquels il est possible d'apprendre en tout temps et en tout lieu. Aussi les démarches enseignantes, tant en classe que virtuellement à distance, sont-elles fortement impactées par ces NTIC.

HEC Montréal n'est pas restée en marge de ce rapport au savoir qu'engendrent les NTIC. Pour adapter ses enseignements et ses apprentissages aux exigences de l'évolution des nouvelles technologies, elle a créé une *chaire des technologies pour l'enseignement et l'apprentissage de la gestion*. La mission fondamentale de cette chaire est :

...de promouvoir, de diffuser, de développer et d'évaluer des outils, des méthodes et des environnements faisant appel aux nouvelles technologies d'information et de communication pour favoriser un enseignement et un apprentissage plus efficace et plus actif des différentes disciplines de la gestion. Une attention particulière est accordée à l'utilisation de l'ordinateur portable dans les salles de cours et à la problématique générale de l'apprentissage en ligne à distance¹³.

Depuis 2003, la chaire conduit des projets de recherche et produit des publications scientifiques pour améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage en gestion : *Open Syllabus* (diffusion et partage des plans de cours) ; *Sac d'école électronique* (normalisation des ressources pédagogiques pour grandement faciliter leur accès, repérage, partage et réutilisation) ; *EvaTic* (base de données sur l'évaluation des modèles du téléapprentissage) ; *télévoteurs* (instrument de cueillette des réponses aux questions pendant le cours et de rétroaction rapide aux étudiants) ; *ePortfolio* ou portfolio électronique (outil d'apprentissage réflexif et de promotion des travaux d'étudiants) ; et *MOOC/CLOM* ou cours massifs en ligne (les pratiques pédagogiques, la motivation des étudiants et d'autres aspects de ce nouveau contexte d'apprentissage sont explorés).

Le monde des entreprises, dont HEC est à l'avant-garde de la formation continue des cadres et des dirigeants, subit aussi l'influence du développement fulgurant des NTIC. De nouveaux besoins en gestion sont créés et la concurrence amène chaque entreprise à actualiser ses potentiels et à se perfectionner pour répondre aux exigences de la conjoncture économique qui s'impose. L'École ne peut organiser et structurer ses programmes de formation continue, ni orienter les besoins en formation initiale des futurs cadres et dirigeants sans tenir compte des besoins réels de développement des entreprises aussi bien au Québec, au Canada, qu'à l'international.

¹³ <http://savoie.hec.ca/teag/presentation.jsp>

4.7.2 HEC et les besoins de développement des entreprises

Pour aider les cadres et dirigeants d'entreprise à améliorer leurs compétences en gestion et assurer la réussite de leurs organisations, l'École a mis en place différentes activités de formation : *formation continue en gestion et perfectionnement professionnel, programmes intensifs, formation en entreprise, colloques, webinaires et formation pour cadres à l'international* à l'intention des entreprises intervenant à l'étranger. Environ 350 programmes de perfectionnement, accueillant plus de 6000 participants, s'adressent aux gestionnaires pour leur permettre de repenser leurs pratiques courantes de gestion et de relever les défis émergeant des conjonctures socioéconomiques, politiques, culturelles et technologiques influençant l'évolution de leurs organisations.

Ces formations de perfectionnement sont organisées sous forme de séminaires, selon les attentes et profils des participants, avec des contenus alliant théorie et pratique et ciblant les nouvelles tendances dans le domaine pour accroître la performance des entreprises. De ce fait, l'approche pédagogique s'inscrit dans une démarche de transfert des savoirs construits à partir de l'analyse que les gestionnaires font des problématiques qu'ils posent eux-mêmes et des échanges en classe, en vue de solutions concrètes applicables. Les animateurs de ces séminaires sont des enseignants-experts de HEC Montréal, lesquels experts sont familiers avec le monde des affaires et impliqués dans l'action sur le terrain dans les entreprises, dans la recherche et dans l'enseignement, donc capables d'aborder de façon pragmatique les problématiques de gestion qui se posent.

La formation en entreprise est faite sur mesure avec des séminaires et programmes adaptés aux besoins spécifiques de perfectionnement des cadres et dirigeants de l'organisation concernée. Les formations internationales sont aussi faites sur mesure et, dans le cadre de l'internationalisation de l'École amorcée depuis 2000, des programmes d'études supérieures à l'étranger menant au D.E.S.S. en énergie ou au développement durable sont offerts en Asie (Chine), au Moyen-Orient (Liban) et en Afrique (Congo).

Conclusion

En somme, la description de la couche systémique de HEC Montréal, et des interactions entre les différentes composantes, a permis de mettre en relief des éléments pertinents à la compréhension de la dynamique environnementale dans laquelle évoluent les deux enseignants : le *développement diachronique de l'École*, les *cheminements académiques et professionnels respectifs des deux enseignants*, la *structure des trois unités administratives* dont relèvent ces deux enseignants, les *interactions de ces unités entre elles* et leurs *interactions avec les deux enseignants*. L'École, les trois unités administratives et les deux enseignants constituent chacun un système en soi.

L'École connaît une évolution constante, en regard des conjonctures scientifiques, sociopolitiques, économiques, culturelles et technologiques qui ont affecté sa mission, ses valeurs et sa vision pédagogique, ainsi que ses plans d'action stratégique globaux. La gestion et le fonctionnement des unités administratives et leurs interactions sont régis par ce macrosystème. Les deux enseignants ont construit chacun des expériences à partir de leurs cheminements professionnels respectifs et de leurs interactions au sein de l'École. C'est dans ce contexte, que nous les avons observés en activités et recueilli leurs discours sur leurs expériences de pratique, dont le chapitre 5 présente la structuration.

Chapitre 5

Catégorisations conceptualisantes du phénomène de l'activité chez les deux enseignants : structuration des discours sur leurs expériences de pratique dans les cours hybrides en sciences de la gestion

Introduction

Au terme de (1) l'explicitation du prétexte justifiant l'étude des incidences des dispositifs d'apprentissage hybride sur le développement professionnel des enseignants universitaires, (2) la définition du cadre référentiel, (3) la définition de l'approche méthodologique pour nous aider à mieux appréhender ce phénomène en enseignement supérieur et enfin (4) la description de la dynamique organisationnelle de HEC Montréal, ainsi que la description des cheminements académique et professionnel respectifs des deux enseignants participants du projet, nous présentons les résultats d'analyse des données d'observations, en situations de classe réelle en modes présentiel et virtuel, des données issues des documents didactiques et des discours, lesquels discours ont été recueillis à l'aide d'entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation et du questionnaire en ligne, sur leurs expériences de l'activité pédagogique, dans le cadre d'enseignement universitaire de premier cycle en sciences de la gestion.

Ce chapitre présente donc, dans une démarche d'analyse par théorisation ancrée, les catégories conceptualisantes issues des données, en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche et le cadre conceptuel issu de la recension empirique, pour aboutir à une configuration de l'activité répondant directement, selon Paillé & Mucchielli (2012, p. 316), aux questions fondamentales suivantes : « Compte tenu de ma problématique, quel est ce phénomène ? Comment puis-je le nommer conceptuellement ? ». De ce fait, non seulement les phénomènes analysés ont-ils été désignés par les catégories émergentes des observations, des documents et des discours, mais une construction de sens en a aussi été faite en vue d'une modélisation dans le chapitre 6. En clair, les principales catégories de concepts et leurs significations sont élaborées ici : notre démarche de catégorisation, qui a abouti à la structuration des expériences de pratique des deux enseignants en contexte d'apprentissage hybride en sciences de la gestion, est décrite.

5.1 Le processus de catégorisation conceptualisante des phénomènes

Notre approche en est une de *constructivisme social* visant à saisir la complexité de la dynamique des réalités de pratiques des deux enseignants, dans leur cheminement en contexte particulier des cours hybrides à HEC Montréal en sciences de la gestion, par l'élaboration de formules évocatrices, précises et empiriquement fondées dans leurs intentions de communication, dans leurs comportements observés pendant l'activité et les événements qui en ont émergé (Paillé & Mucchielli, 2012). Ces formules décrivent les phénomènes tels qu'ils apparaissent et tels qu'ils sont vécus par chaque enseignant. Elles traduisent des images mentales précises de la situation et permettent de comprendre les formes d'expériences des deux enseignants, lesquelles expériences sont ancrées dans leurs actions et interactions au sein de leur environnement professionnel immédiat, qu'est l'École. Ces formules sont en fait les *catégories conceptuelles*, qui sont chargées de sens et expriment un *condensé discursif* de notre description analytique des données.

Une telle approche analytique nous a inscrits dans une démarche interprétative, de conceptualisation et de théorisation, qui est au centre de la théorie ancrée. En effet, nous avons été amenés à configurer les différents phénomènes d'actions individuelles ou collectives, d'incidents situationnels et de processus pédagogiques, relevés dans les données de chaque enseignant, pour créer du sens en mettant en relation les mots et les vécus dans leur contexte précis d'occurrence. Par conséquent, chaque catégorie a trait à un phénomène particulier et se veut une représentation adéquate de la dynamique d'action, de l'incident ou du processus constaté. La démarche de catégorisation en est donc une de synthèse des discours permettant une compréhension globale de la situation analysée. Avant de présenter la catégorisation que nous avons faite des phénomènes liés à l'activité de chaque enseignant pour structurer ses expériences, il importe d'explicitier les éléments caractéristiques à prendre en compte dans la construction d'une catégorie.

5.1.1 Les éléments caractéristiques d'une catégorie

L'élaboration d'une catégorisation conceptualisante repose sur trois paramètres précis : la **définition** du phénomène, ses **propriétés spécifiques** et les **conditions de son existence** (Glaser & Strauss, 2010). Ces trois paramètres permettent de se donner une image mentale assez adéquate du phénomène dans ses manifestations concrètes selon les

contextes d'occurrence. Ce processus d'élaboration relève de la construction d'une arborescence, plutôt qu'un simple arbre thématique à trois branches, dont la structure se complexifie au fur à mesure qu'on approfondit l'analyse du phénomène (figure 24, ci-après) : l'*appellation du phénomène* ou *catégorie* (arbre), la *définition* ou *nature exacte* (branche 1), les *propriétés spécifiques* ou *caractéristiques essentielles* (branche 2) et les *conditions d'existence* ou *situations/événements/expériences* dans lesquelles il se manifeste (branche 3). Dans la démarche constante de recherche d'un sens spécifique au phénomène, les branches 2 et 3 engendrent des ramifications beaucoup plus complexes qui enrichissent véritablement la définition de la catégorie.

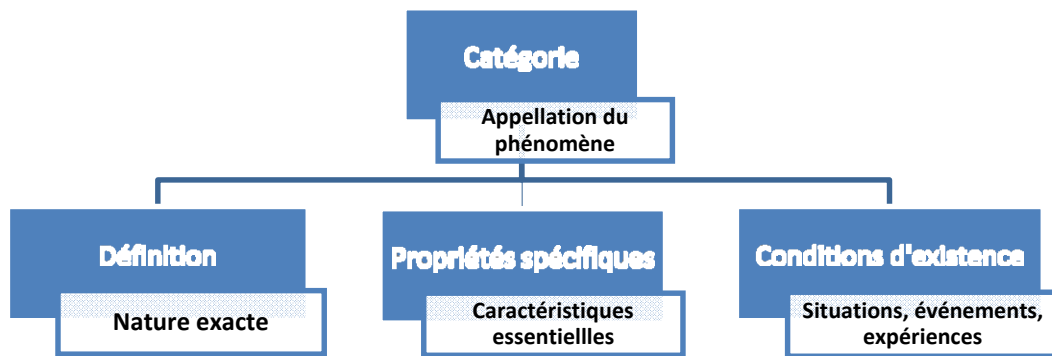


Figure 24 – Composantes d'une catégorie conceptuelle

5.1.1.1 La définition d'une catégorie

La *définition* doit être simple et précise pour décrire la nature exacte du phénomène tel qu'il apparaît et tel qu'il est vécu par l'acteur ou les acteurs de la situation. Cette description doit donner une vue globale du phénomène et les particularités qui le distinguent nettement des autres phénomènes auxquels il pourrait s'apparenter. Toutefois, dans notre processus de catégorisation, nous avons constaté que la définition de certaines catégories n'était pas nécessairement statique, puisqu'elle a évolué quand de nouveaux éléments ont surgi dans la suite de l'analyse. Nous avons dû les réajuster après les contre-codages du matériau. Le processus de définition de chaque catégorie a donc été un exercice dynamique de construction de sens qui a exigé à ce que nous soyons imprégnés de toute la démarche de collecte des matériaux et de l'ensemble du corpus. La difficulté principale

rencontrée a été celle de trouver les terminologies appropriées. Pour surmonter cette difficulté, nous avons dû nous questionner sur la portée de chaque définition retenue : est-elle trop vague ou limitative ? L'appellation de la catégorie réfère-t-elle vraiment au phénomène constaté ? Y a-t-il adéquation entre les mots et la réalité désignée ? En clair, cet exercice de questionnement nous a amenés à reformuler, si besoin était, chaque catégorie afin d'aboutir à une définition beaucoup plus précise, typique et fidèle au phénomène décrit. Mais comment pourrait-on reconnaître le phénomène parmi tant d'autres qui lui sont similaires ? De ce fait, il faut en définir les traits distinctifs.

5.1.1.2 Les propriétés d'une catégorie

Le vocable *propriété* est défini par le dictionnaire Larousse comme une *Qualité propre de quelque chose qui le distingue d'autres choses*. Cette définition réfère aux attributs de l'objet, c'est-à-dire à ses particularités quand on le compare aux objets de même nature. Sur le plan linguistique, il faut toujours savoir trouver les mots exacts pour exprimer l'essence d'un discours ou décrire les éléments qui caractérisent un phénomène précis, afin d'éviter la confusion. Aussi spécifier les propriétés d'un phénomène revient-il à déterminer, à énoncer les traits distinctifs, les traits typiques qui lui sont propres : « [...] il s'agit d'extraire du phénomène les éléments qui lui sont le plus caractéristiques [...]. » (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 359). En d'autres termes, il s'est agi pour nous de différencier chaque phénomène des autres et d'en donner une représentation mentale assez juste. Cependant, l'étape de spécification des caractéristiques essentielles des phénomènes s'est avérée difficile pour nous quand les propriétés de certains phénomènes étaient éparpillées à divers endroits du corpus. Nous avons dû procéder à plusieurs analyses longitudinales du matériau en triangulant différents codages des mêmes données pour résoudre cette situation contraignante. Les propriétés de chaque phénomène décrit sont empiriquement fondées, dans la mesure où l'effet de saturation a beaucoup enrichi notre corpus et nous a permis d'éviter la spéculation. Alors, quelles sont les modalités d'apparition de chacun des phénomènes constatés ?

5.1.1.3 Les conditions d'existence d'une catégorie

Les *conditions d'existence* d'une catégorie permettent de matérialiser le phénomène décrit dans toutes ses manifestations concrètes dans un contexte d'occurrence donné, lequel contexte peut être des situations, des événements ou des expériences vécus. L'élaboration de cette troisième caractéristique a beaucoup enrichi notre compréhension de chaque phénomène, dans la mesure où nous étions contraints de porter une attention particulière à chaque contexte dans lequel le phénomène se manifestait. Cette centration sur les différentes modalités d'occurrence du phénomène a permis de renforcer le sens de chaque catégorie. Ce processus d'élaboration en est un de très complexe, puisque plusieurs ramifications ont émané de cette troisième branche de l'arbre thématique. Cela n'est pas sans danger, en ce sens que plusieurs conditions d'apparition du phénomène, quelquefois non significatives, ont émergé de notre analyse beaucoup plus fine de chaque contexte d'occurrence. Pour éviter de nous retrouver avec des conditions d'existence non pertinentes à la compréhension du phénomène, nous avons dû constamment garder de vue les questions spécifiques de recherche et le cadre conceptuel guidant l'orientation de l'étude. Mais, la pertinence de l'exercice réside dans le dialogue que nous avons mené subséquemment, dans le chapitre 6, sur la modélisation de l'activité émergeant du matériau, entre certains référents théoriques et notre interprétation de la situation globale.

5.2 La métacatégorisation des catégories

Une première analyse du matériau, à la lumière du cadre conceptuel, a permis d'organiser les catégories en deux métacatégories en fonction des deux principaux concepts au cœur de notre étude : *apprentissage hybride* et *développement professionnel*. La métacatégorie **apprentissage hybride** regroupe les deux catégories qui ont trait aux phénomènes de *planification de l'activité* avant l'action, ainsi que d'*organisation* et de *gestion de l'activité* pendant l'action. La métacatégorie **développement professionnel**, quant à elle, regroupe les phénomènes induits par la *dynamique de pratique*, laquelle dynamique résulte elle-même des phases précédentes de conception et d'implantation du plan de cours de l'enseignant. Aussi trois catégories, réparties en deux métacatégories, émanent-elles de l'exploration thématique des discours des deux enseignants et de nos observations (figure 25, p. 138) : la **planification de l'activité**, l'**organisation** et la **gestion**

de l'activité et la **dynamique de la pratique**. Ces catégories conceptualisantes permettent d'appréhender, de façon globale, la relation entre le fonctionnement du dispositif d'apprentissage hybride et le processus de développement professionnel enseignant en contexte universitaire, telle que perçue par chacun des deux enseignants.

Ces trois catégories découlent du cadre conceptuel de la conceptualisation de l'activité considérant le travail comme *activité productive* et *constructive*. Elles mettent en relief la *tâche prescrite*, la *tâche réelle*, la *modélisation cognitive* et la *modélisation opérative*, dont les articulations sont au cœur du processus de conceptualisation de la situation professionnelle. Pendant les cours en présence sur campus et les cours en ligne, les tâches réelles ont pu être observées. Les tâches prescrites, quant à elles, ont pu être observées à partir du plan cadre de chacun des deux cours et du document institutionnel sur la vision pédagogique de l'École (annexes 7 et 8, pp. 340-371 ; chapitre 4, pp. 123-125). La modélisation cognitive et la modélisation opérative ont pu être observées dans (1) les entretiens d'explicitation avec chaque enseignant, (2) leurs réponses aux questionnaires en ligne et (3) les autoconfrontations qui ont suivi après leurs visionnements des vidéos sur leurs propres interventions en situation de classe virtuelle. La catégorie *planification de l'activité* comprend les tâches prescrites, tandis que la catégorie *organisation et gestion de l'activité* comprend les tâches réelles, c'est-à-dire, l'actualisation des tâches prescrites. La catégorie *dynamique de la pratique* articule plutôt les deux processus de modélisation qui sont d'ordre épistémique et pragmatique.

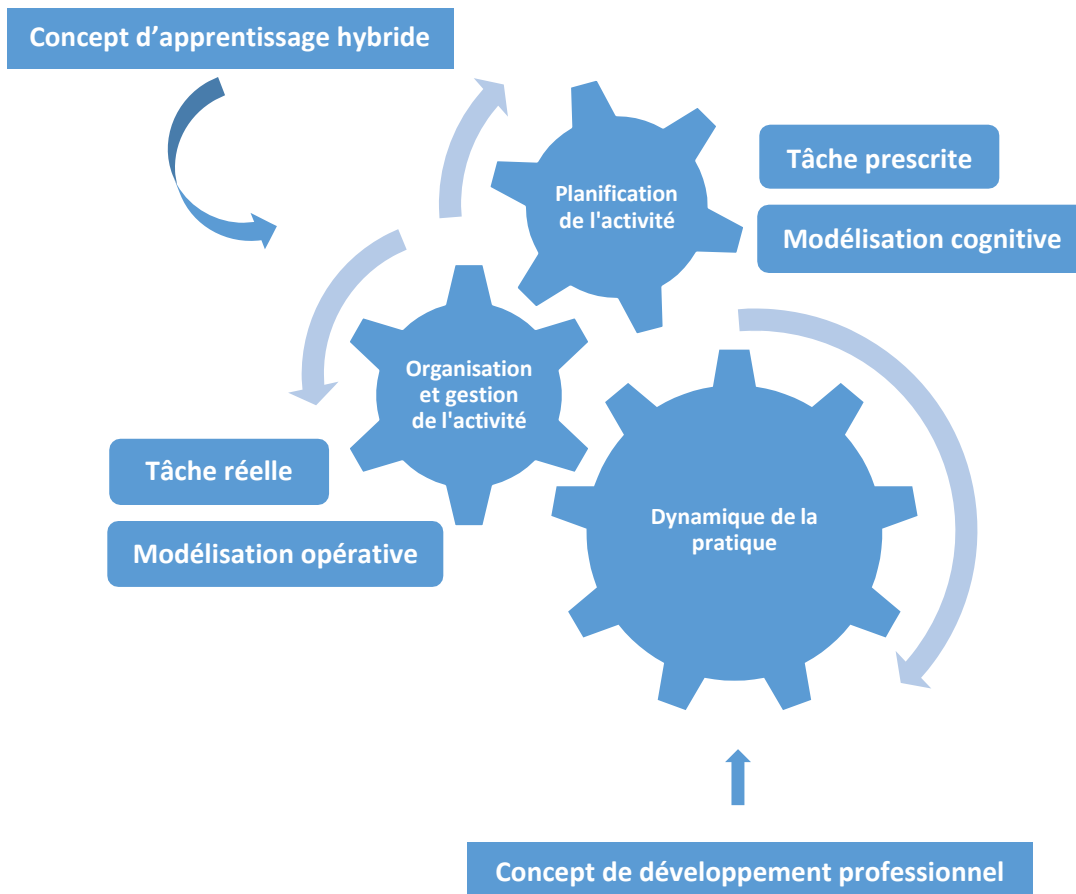


Figure 25 – Structuration globale de la pensée dialogique des deux enseignants

Outre ces trois catégories, d'autres catégories ont émergé dans notre exploration thématique des discours. Aussi la métacatégorie **apprentissage hybride** voit-elle l'émergence de sept autres catégories : *gestion de classe virtuelle, multitâche simultanée en ligne, distanciation psychologique en ligne, didactique de l'image médiatisée, classe hybride inversée, classe hybride pyramidale, et scénario itératif du e-learning*. La métacatégorie **développement professionnel** en voit émerger trois autres : *épuisement émotionnel, autodétermination de l'activité, autoformation de l'enseignant*. Le tableau 9, p. 139, présente les composantes des deux métacatégories à partir des thèmes d'entrevues et du questionnaire en ligne à la lumière des tâches prescrites, des tâches réelles et de la modélisation cognitive ainsi qu'opérative, et des catégories, surlignées en jaune, qui ont émergé de notre analyse, on ne peut plus poussée, du matériau.

Métacatégorie	Catégorie
<i>Apprentissage hybride</i>	Planification de l'activité
	Organisation et gestion de l'activité
	Gestion de classe virtuelle
	Multitâche simultanée en ligne
	Distanciation psychologique en ligne
	Didactique de l'image médiatisée
	Classe hybride inversée
	Classe hybride pyramidale
	Scénario itératif du e-learning synchrone
<i>Développement professionnel</i>	Dynamique de pratique
	Épuisement émotionnel
	Autodétermination de l'activité
	Autoformation et transformation professionnelles

Tableau 9 – Composantes des deux métacatégories

5.3 La structure des catégories conceptualisantes identifiées

À partir d'une première analyse du matériau, nous avons identifié treize catégories réparties entre les deux métacatégories : le réseau conceptuel d'apprentissage hybride regroupe neuf catégories, tandis que celui du développement professionnel renferme quatre. Pour éclairer la portée de chaque catégorie, nous en précisons la nature (*définition*), les caractéristiques (*propriétés*) et les contextes d'occurrence dans lesquelles elle s'est manifestée (*conditions d'existence*).

5.3.1 Métacatégorie : *Apprentissage hybride*

Cette métacatégorie regroupe des catégories qui permettent de comprendre le phénomène de l'intégration des expériences d'apprentissage en présentiel sur campus à celles de l'apprentissage en ligne à distance. Elle met en relief la structure que chaque enseignant donne à ce phénomène et comment il le réalise et l'actualise dans son cours. Cette métacatégorie recouvre neuf catégories, traduisant chacune les caractéristiques et les conditions d'occurrence du phénomène selon la perspective des deux enseignants.

5.3.1.1 Catégorie *Planification de l'activité*

L'analyse des discours des deux enseignants renvoient cette catégorie à toute activité de conception du plan de cours : définir les objectifs d'apprentissage, choisir et structurer les contenus, choisir les matériels, définir la démarche pédagogique, en vue d'une meilleure intervention en classe auprès des étudiants. Dans le cas des deux cours hybrides à l'étude, cette catégorie s'inscrit dans la marge des tâches prescrites et se caractérise essentiellement par quatre éléments pertinents (voir figure 26, ci-après) : (1) la *structure de base du cours*, (2) les *principes d'actualisation et d'adaptation des contenus*, (3) la *réorganisation pratique du cours* et (4) l'*élaboration des supports visuels*.

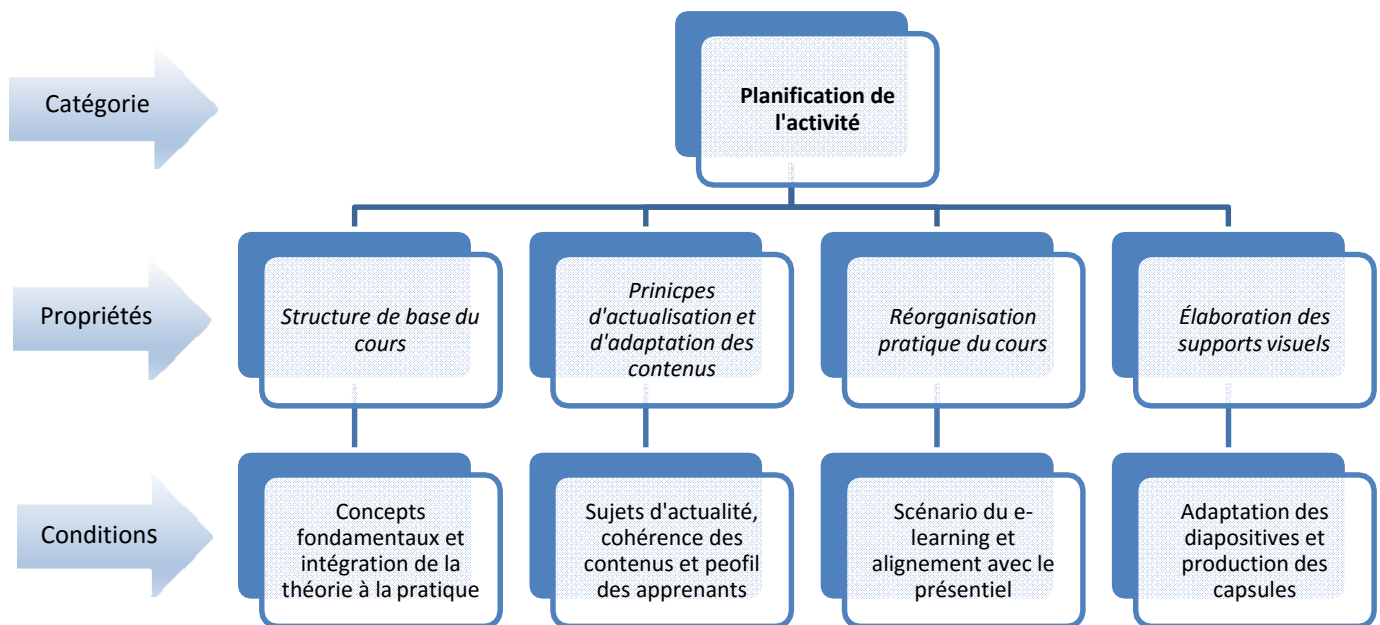


Figure 26 – Catégorie *planification de l'activité*

La structure de base du cours doit incorporer les *concepts fondamentaux* que les étudiants devront intégrer au terme de la session à travers une démarche pédagogique *alliant théorie et pratique*. Les principes d’actualisation et d’adaptation des contenus sont liés aux *sujets d’actualité*, en regard de leur pertinence à la thématique étudiée, et au souci constant de l’enseignant d’établir une *cohérence dans les choix d’éléments* des contenus à intégrer dans les activités d’apprentissage en présentiel et en ligne, ainsi que de répondre aux attentes de la clientèle étudiante, vu *leurs caractéristiques particulières* (adultes en formation continue). La réorganisation pratique du cours, quant à elle, tient compte de l’*alignement cohérent et signifiant* de la structure et du déroulement des activités du e-learning avec celles du présentiel. L’élaboration des supports visuels relève de l’*adaptation que chaque enseignant fait des diapositives* concernant les activités en présentiel et en ligne et de la *production des capsules vidéos*.

Le maître d’enseignement (Annexe 9, p. 374) :

Je pars toujours d’un principe premier qui est celui de la clientèle à qui je m’adresse. Donc dans ce cas présent, ce sont les étudiants d’un certificat, qui ne sont pas des étudiants de baccalauréat, qui reviennent aux études après très longtemps souvent. [...]. Ce qui fait que ma relation à elle [...] est une relation qui est différente de si je devais enseigner par exemple à la génération Y [...], on utilise le même livre pourtant au niveau certificat qu’au niveau baccalauréat. [...] à partir de là je me sors d’une structure déjà préparée depuis longtemps [...] entre autres, pour ce qui est des points de repères théoriques. [...] la première séance de la semaine passée a porté sur l’analyse stratégique, ça c’est une théorie qui est connue par la majorité des sociologues, donc on l’utilise dans ce cours-là, autant au bac qu’au certificat, [...] je te dirai, ce qui fait la théorie, comme telle, reste [...], mais les ajouts sont les miens, ils sont liés à la clarification des concepts par le biais d’exemples qui sont tirés de l’actualité [...].

La chargée de cours (Annexe 10, p. 398) :

[...] à chaque séance j’expliquais un processus, là un moment donné, les étudiants me disent oui mais ??? [...] J’avais tout changé le PowerPoint en mettant des questions, puis Catherine me disait, mais moi je ne vois pas où tu t’en vas et c’est là que j’ai construit la slide, parce que je ne faisais que la séance du démarrage avec elle, je ne faisais que le 1^{er} processus, c’est là que j’ai construit cette slide là que je réutilise pour tous les processus.

Ces extraits de discours mettent en perspective le **processus décisionnel** qu'est le phénomène de la **planification de l'activité**, permettant à chaque enseignant d'orienter son plan d'actions didactique en vue d'apprentissages efficaces chez les étudiants. Ce processus décisionnel constitue en lui-même un *programme d'opérations logiques et ordonnées*, que chaque enseignant construit non seulement à partir du but de formation ciblé, d'objectifs généraux et spécifiques d'apprentissage, du profil de la clientèle étudiante, des directives institutionnelles, et des ressources mises à disposition, mais aussi à partir de ses vécus sociohistoriques personnels et professionnels. Un **savoir opératoire** est utilisé ici, dans l'acte de planification, pour rigoureusement sélectionner les données pertinentes, les organiser et les hiérarchiser, en vue d'une action pédagogique appropriée en salle de classe, aussi bien en présentiel qu'en virtuel.

Certes, des référentiels permettent de le faire, cependant cette *pratique de l'art* se nourrit à la fois des contraintes environnementales, qui guident les tâches prescrites, et surtout d'un rappel de situations vécues par l'enseignant lui-même. Aussi une *prise de conscience du problème* a-t-il lieu chez les deux enseignants à partir de vécus précis. Pour le maître d'enseignement, les étudiants au certificat étant différents de ceux au baccalauréat, la démarche pédagogique ne peut donc être la même. Pour la chargée de cours, après des séances d'enseignement, les étudiants manifestent leur incompréhension du processus expliqué. De ce fait, chaque enseignant procède à des choix réfléchis, avant les actions subséquentes réelles en salle de classe du présentiel et du virtuel, en termes de contenus et de supports appropriés, pour soutenir la démarche étudiante. Cette décision implique une suite d'opérations psychocognitives partant de la *prise d'informations et de leur traitement perceptif* jusqu'à leur *hiérarchisation*, en fonction de l'intentionnalité de la décision, en passant par l'*organisation des éléments pertinents* (Michit, 1998). Ici, la délibération est faite de façon différée, après des actions antérieures de classe et en vue d'actions futures avec la même clientèle, dans un contexte où les deux enseignants « raisonnent en fonction d'une normalité idéale » (Michit, 1998, p. 3). Mais qu'en est-il de leur perception de la mise en œuvre de ce plan de cours en situation réelle de classe ?

Récapitulatif de la catégorie *Planification de l'activité*

En résumé, pour le maître d'enseignement et la chargée de cours, la planification de l'activité se caractérise (1) par la structure de base du cours à considérer quand vient le temps de répertorier les concepts fondamentaux à enseigner et d'intégrer la théorie à la pratique ; (2) par les principes d'adaptation et d'actualisation des contenus en regard des sujets d'actualité dans les médias et du profil de la clientèle étudiante ; (3) par la réorganisation pratique du cours quand il s'agit d'aligner le scénario du e-learning au scénario du présentiel pour établir une cohérence dans la démarche pédagogique ; et (4) par l'élaboration des supports visuels quand il faut restructurer les diapositives du présentiel en vue du e-learning et aussi produire des capsules audio et vidéo pour les adapter au e-learning.

5.3.1.2 Catégorie *Organisation et gestion de l'activité*

La conception des deux enseignants de ce phénomène désigne toute activité de réalisation concrète du plan de cours. L'objectif ici est de créer un environnement propice aux apprentissages. De ce fait, des aménagements rigoureux sur le plan de l'espace, du temps et des ressources sont faits afin d'y parvenir. Le discours des deux enseignants et nos observations de classe mettent en relief quatre éléments clés qui structurent cette catégorie conceptuelle (figure 27, p. 144) : **1)** les *contingences situationnelles*, **2)** le *sens de flexibilité*, **3)** le *sens de créativité*, et **4)** l'*exploitation des ressources*.

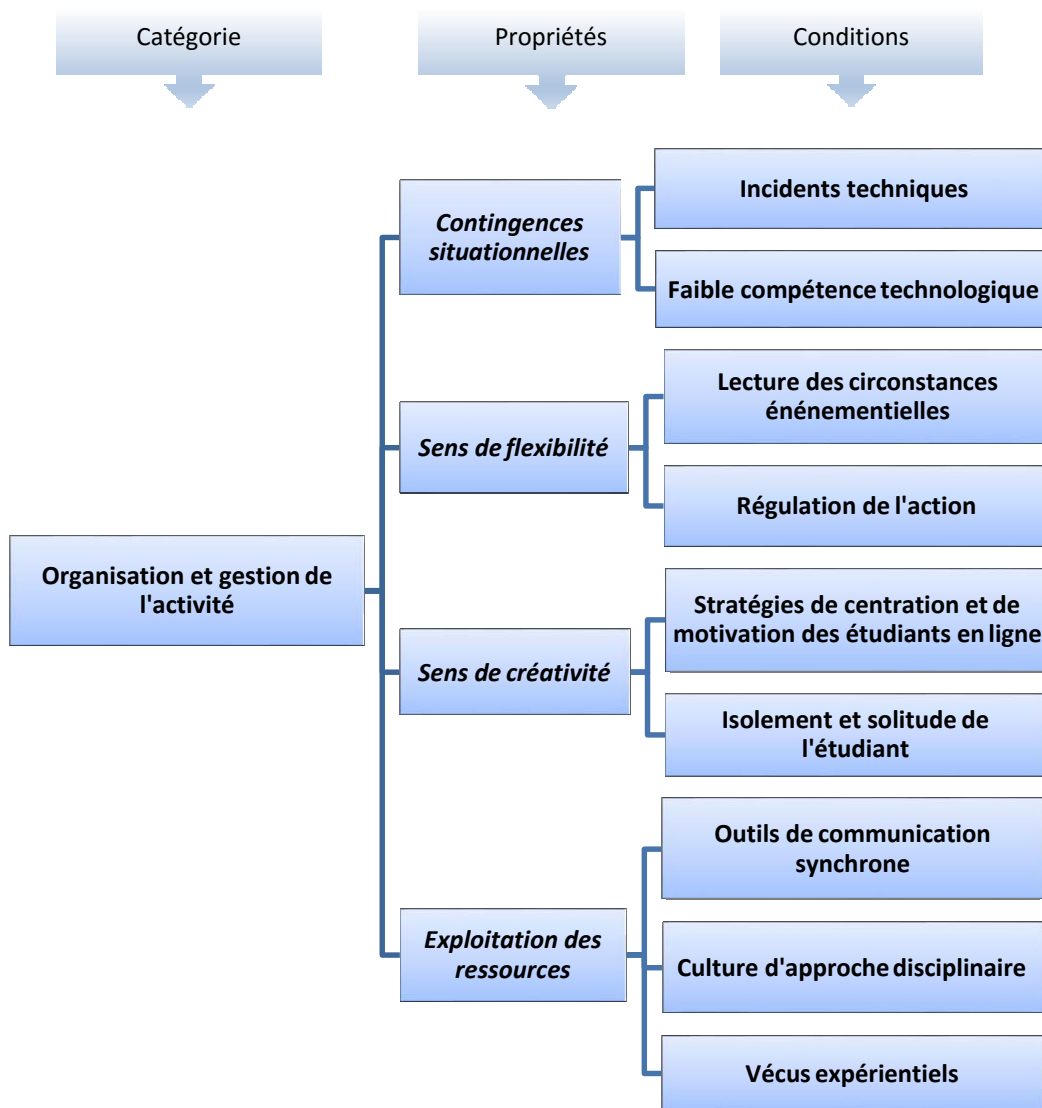


Figure 27 – Catégorie *Organisation et gestion de l'activité*

Les contingences situationnelles sont les imprévus qui perturbent le déroulement du cours, tel que planifié. Il s'agit donc de contraintes qui, pour ces deux enseignants, se manifestent principalement dans les deux situations suivantes : d'une part, les *incidents techniques* en ligne, lorsqu'en pleine explication d'un concept l'écran de l'ordinateur gèle et, d'autre part, la problématique d'une *faible compétence technologique* que l'on observe chez certains étudiants en pleine séance synchrone en ligne. Ces contraintes affectent la dynamique du cours et, en conséquence, la centration et la motivation des étudiants qui sont géographiquement isolés et dont l'enseignant doit maintenir accrochés à l'écran pendant les quatre-vingt-dix minutes de séance de cours en ligne.

La chargée de cours (Annexe 10, p. 422) :

[...] Mais, c'est plus difficile à garder l'attention des étudiants, tu le vois toi-même avec ce bug technique.

Communication dans le webinaire (séance 7) entre le maître d'enseignement et une étudiante éprouvant des difficultés à activer son microphone (Annexe 9, p. 386) :

Séquence vidéo 1 (30s) : 44'37'' à 45'07''	Verbalisation en autoconfrontation
<p>[...] Assetou, tu as, tu veux poser une question ? Je vais te donner accès à ton micro, on va juste se prendre une petite 30 secondes...Si tu as une question à poser, tu peux déjà cliquer sur ton icône micro ici, ça va devenir vert, juste ici, et tu as juste le son, sinon je suis dans le compte à rebours, heu... je vais te retirer ton droit si tu ne parviens pas, tu pourrais écrire en ce moment-là ta question dans le clavardage [...].</p>	<p>C'est une réflexion que je me fais régulièrement quand je suis en ligne comme ça, quand un étudiant n'arrive pas à activer rapidement son micro. Les autres attendent à cet instant-là, ils sèchent, heu...il passe rien pour eux. J'essaie quand même de me concentrer sur l'étudiant qui veut parler, mais heu...je lui donne quand même pas un grand délai. Ils ont déjà visionné la capsule préparatoire à l'utilisation de VIA et je leur avais donné quelques leçons là-dessus. S'ils y parviennent pas, c'est qu'ils n'ont pas fait l'exercice par eux-mêmes. Donc, à ce moment-là, heu...je deviens un peu plus sec. Pas méchant, simplement pour dire que, regarde, il faut que tu te pratiques. Mais, je leur donne quand même la possibilité de le faire avec le clavardage. Ce, j'essaie de tenir compte, le fait que le clavardage, je suis assez habitué à y jeter mon œil régulièrement pour ne pas perdre le fil et continuer à donner mon cours. Mais là, il y a un arrêt dans la séance, il y a un vrai arrêt, c'est pas comme en classe quand un étudiant qui a une question la pose toute suite et là il y a un intérêt public, les autres écoutent. Là, il y a un silence, un silence littéralement, et les autres attendent.</p>

Ces incidents techniques sont, pour chacun des deux enseignants, des événements inattendus, casuels, qui peuvent survenir ou pas, donc liés à l'accidentel, au phénomène du hasard, quelles que soient les dispositions qu'ils auraient prises. Chaque enseignant mène un monologue intérieur lors de ces incidents pendant le e-learning synchrone.

La chargée de cours précise qu'elle vit cette contrainte de panne technique pour la première fois, tandis que le maître d'enseignement essaie de donner la parole à une étudiante qui a du mal à faire fonctionner son microphone quand, pendant ce temps, il y a de la matière à couvrir et les autres étudiants attendent chacun devant leur ordinateur. La

chargée de cours s'inquiète du temps que cette contrainte pourrait engendrer et ses effets sur la motivation des étudiants. Bien que ce gèle ait perduré trois à quatre minutes, il n'a pas eu d'effets néfastes sur la motivation des étudiants. Le maître d'enseignement s'inquiète aussi de ce qui se passe avec les autres étudiants qui attendent pendant que l'étudiante n'arrive pas à activer son microphone. D'où son stress apparent de ne pas perdre la majorité du groupe connecté et aussi de finir son cours tel que planifié.

Le « temps mort » que cela provoque chez les autres étudiants interpelle le maître d'enseignement. Puisque ce n'est pas la classe en présentiel et que la question posée par l'étudiante pourrait être d'un intérêt public, la solution de rechange qu'il propose, pour empêcher le problème de compétence technologique de cette étudiante d'entraver le cours normal de la séance, c'est le clavardage qu'il doit aussi animer simultanément à ses explications orales des concepts en *live* : il regarde la diapositive, ainsi que la caméra pendant qu'il parle à l'ensemble du groupe, et écrit les réponses aux questions de chaque étudiant dans le clavardage. Cette façon de faire relève un autre défi qu'est celui de la *multitâche simultanée*, combinant l'écriture et l'oral dans le e-learning synchrone.

Selon le maître d'enseignement et la chargée de cours, ces contraintes nécessitent une certaine *flexibilité* chez l'enseignant, dans l'actualisation du plan de cours lors des interactions de classe, aussi bien en présentiel qu'en virtuel, laquelle flexibilité émane de la *lecture des événements circonstanciels* et de la *régulation de l'action*. En d'autres termes, une analyse de la conjoncture ou situation générale liée à l'incident est menée, et un réajustement de ce qui a été initialement planifié est fait, pour agir de façon appropriée et résoudre le problème posé. Cette flexibilité, pour ces deux enseignants, va de pair avec le *sens de créativité*, le sens d'imagination, dont chaque enseignant fait preuve dans la recherche de solutions aux problèmes rencontrés.

Leur discours montre que ce troisième élément caractéristique de la catégorie *organisation et gestion de l'activité* est beaucoup plus pertinent dans le contexte du e-learning synchrone, en ce qui a trait aux stratégies de *centration et de motivation des étudiants en ligne* : ils sont géographiquement distancés, d'une part, les uns des autres et, d'autre part, de l'enseignant. En conséquence, ce dernier se demande ce que fait chaque étudiant devant son ordinateur. Cette question est suscitée par la situation *d'isolement et*

de solitude que pourrait vivre chaque étudiant dans le e-learning. La problématique de la gestion de classe virtuelle se pose donc et constitue, pour nos deux enseignants, un enjeu de la pratique enseignante du e-learning synchrone. Les deux enseignants ont une approche commune dans le feu de l'action, approche préconisée surtout par le maître d'enseignement, pour garder l'attention des étudiants et favoriser leur participation.

Le maître d'enseignement (Annexe 9, p. 378) :

[...] en fonction d'un script assez précis dans ma tête qui est un 5, 6, 7 mns de présentation théorique des concepts, accompagnés d'exemples, ensuite leur contribution sous forme d'interaction avec des réponses à une question et retour à la théorie et retour à la contribution etc., etc., pour faire en sorte qu'il y ait une dynamique, qu'ils ne s'ennuient pas surtout, il faut les considérer seul devant leur ordinateur, donc il ne faut pas qu'ils s'ennuient, il ne faut pas qu'ils quittent l'ordinateur non plus, il faut qu'ils contribuent, ils savent que : « c'est moi qui s'en vient là ».

L'enseignant se donne ici une image mentale d'un étudiant spatialement isolé et seul, qui pourrait manquer de motivation à tout instant pour rester connecté et suivre le cours. De ce fait, il s'est construit un scénario dynamique contraignant l'étudiant à se concentrer sur l'activité en cours et à être toujours sur le qui-vive pour une contribution dès qu'il est sollicité. Mais, cette dynamique participative ne peut se faire sans une *exploitation des ressources* de façon appropriée. Les deux enseignants entendent par cette caractéristique, d'une part, l'utilisation des *outils de communication synchrone* (microphone, émoticônes, crayons, tableau blanc et clavardage) et, d'autre part, l'ancrage de la démarche d'apprentissage dans une *culture d'approche disciplinaire*, c'est-à-dire l'application de la grille d'analyse sociologique au monde du travail en entreprise, pour ce qui est du maître d'enseignement, et l'application des cinq processus de traitement d'un plan de projet, pour la chargée de cours. La démarche de chaque enseignant est donc empreinte de cette approche disciplinaire inscrivant leurs groupes respectifs dans une dynamique interactive et collégiale de traitement de l'information.

Comme le processus décisionnel dans la planification de l'activité, s'appuyant sur un rappel des vécus de situation, le phénomène de l'organisation et gestion de l'activité fait aussi appel aux *vécus expérimentiels* de l'enseignant (voir extrait de discours ci-après) : par exemple, la décision de la chargée de cours à se limiter à une approche participative de

contribution scripturale des étudiants en mode synchrone (écriture sur tableau blanc et clavardage) relève des appels à contribution orale non concluants, pour la simple raison que la plupart des étudiants sont technologiquement mal équipés (manque d'écouteurs et connexion Internet ADSL au lieu du câble) et se sentent mal à l'aise à parler dans le microphone. Selon elle, cette décision se justifie en autant que ce type de participation favorise les apprentissages des étudiants et des contributions significatives de leur part.

La chargée de cours (Annexe 10, p. 402) :

[...] mais souvent les étudiants n'aiment pas qu'on leur donne la parole, je ne sais pas si tu as remarqué quand ils lèvent la main, je leur donne la parole, et puis, hop ils ne parlent pas [...] ils m'écrivent une réponse, je dis j'aimerais avoir des explications sur ce que tu veux dire, je vais te donner la parole, puis là, allo Martin, allo Martin [...] donc un moment donné, moi j'aime mieux construire sur ce qu'ils aiment faire que de les forcer à faire des choses qu'ils apprécient pas ou pour lesquelles ils ne sont pas outillés et au bout du compte ça finit, parce qu'ils n'ont pas les outils, parce que ça finit par déranger le déroulement du cours, ça finit par déranger les autres étudiants du cours parce que veulent contribuer, tu comprends.

Cet extrait de discours met aussi en relief deux des composantes du signe hexadique de Theureau (2006), le *référentiel* et l'*interprétant* à partir de son vécu expérimental qui l'amène à ajuster sa démarche en fonction de la situation. En effet, une lecture appropriée de la situation événementielle lui a permis de réactiver ce qu'elle sait déjà lorsqu'on oblige un étudiant à s'exprimer dans le microphone au lieu du clavardage pendant que l'enseignante présente les contenus. Cette connaissance antérieure découle de ce qu'elle a appris dans le passé d'une telle situation, d'où la nécessité pour elle d'adapter sa manière de faire participer les étudiants au e-learning synchrone, afin de rendre leurs expériences d'apprentissage agréables : « [...] donc un moment donné, moi j'aime mieux construire sur ce qu'ils aiment faire que de les forcer à faire des choses qu'ils apprécient pas ou pour lesquelles ils ne sont pas outillés [...] ». Cette flexibilité traduit clairement son sens d'adaptation au contexte selon la théorie du schème d'action de Piaget (1974), mais aussi sa tendance à généraliser à partir de l'*invariance* (Vergnaud, 2007) qu'elle retrouve dans le comportement des étudiants. Toutefois, cette régularité constatée chez les étudiants, pour ce qui est de la participation orale en ligne, n'empêche pas l'enseignante de toujours faire

une lecture appropriée de la situation qui se présente pour réorganiser l'activité. En effet, outre les deux catégories **Planification de l'activité** et **Organisation et gestion de l'activité**, relevant des thèmes identifiés dans le discours du maître d'enseignement et de la chargée de cours sur le phénomène du fonctionnement pédagogique de leurs systèmes respectifs d'apprentissage hybride, six autres catégories émergent de leur discours, dont la première est la **gestion de classe virtuelle**.

Récapitulatif de la catégorie *Organisation et gestion l'activité*

En somme, pour le maître d'enseignement et la chargée de cours, l'organisation et gestion de l'activité se caractérisent par (1) les contingences situationnelles rencontrées lors des incidents techniques ou quand un étudiant manifeste un problème de compétence technologique ; (2) leur sens de flexibilité qui se manifeste à travers une lecture adéquate de la situation événementielle et la régulation qu'ils font de l'action ; (3) leur sens de créativité quand vient le temps de centrer l'attention de l'étudiant et de le motiver en regard de la situation d'isolement physique dans laquelle il se trouve à cause de la distance géographique ; (4) l'exploitation des ressources quand il leur faut (i) gérer les outils de communication sur l'application VIA pour faciliter la participation des étudiants, (ii) utiliser les grilles d'analyse propre à la culture de chaque discipline pour étudier des cas ; et (iii) les leçons apprises d'autres situations de cours pour engager les étudiants.

5.3.1.3 Catégorie *Gestion de classe virtuelle*

Les deux enseignants perçoivent le phénomène de la **gestion de classe virtuelle** comme la création d'un environnement virtuel favorable aux activités d'apprentissage en modes synchrone et asynchrone. Toutefois, cet environnement virtuel doit s'aligner aux contenus des activités d'apprentissage en présentiel sur campus. L'examen de leurs discours révèle quatre caractéristiques structurant cette catégorie conceptuelle (figure 28, p. 148) : (1) *l'animation des grands groupes*, (2) *les séances d'exercice pratique* ; (3) *les échanges dans le clavardage* ; et (4) *les échanges dans le forum et e-mail*.

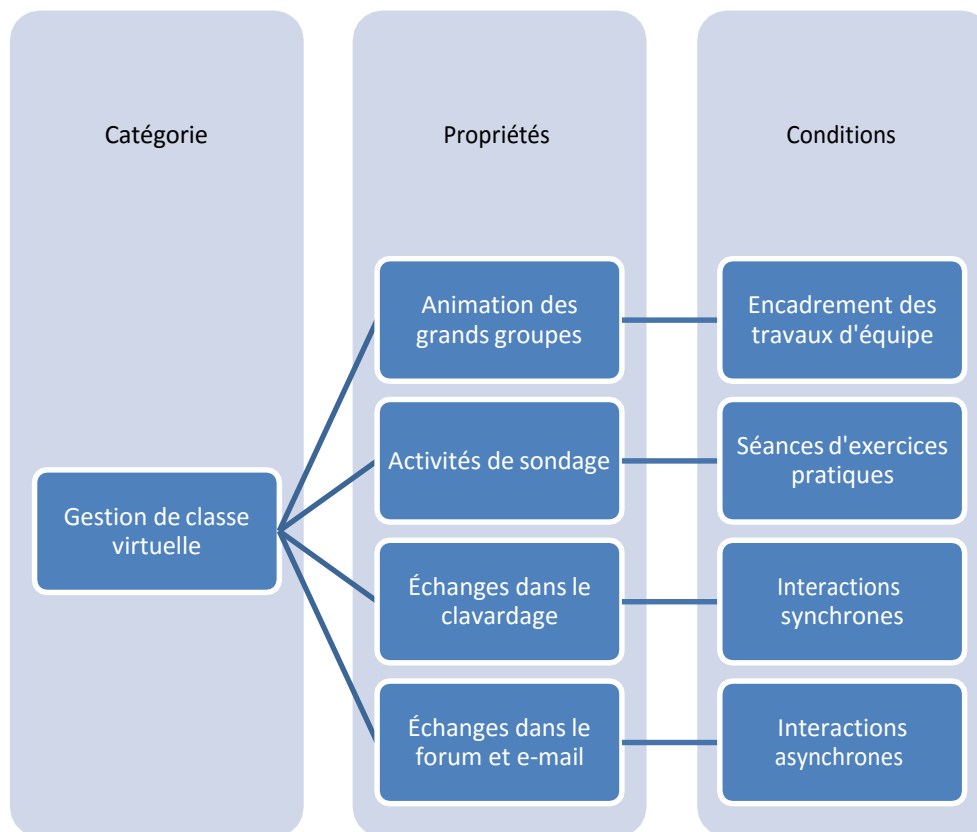


Figure 28 – Catégorie *Gestion de classe virtuelle*

Nous nous référons à la *classe virtuelle* comme une situation de cours en ligne, modalité technopédagogique de formation à distance qui permet aux participants d'établir des échanges synchrones (simultanés) ou asynchrones (différés) pouvant utiliser l'image, le son et les textes. Les deux dispositifs d'apprentissage hybride, *Sociologie du travail* et *Gestion de projets*, regroupent chacun des groupes à grands effectifs : après les abandons à la suite des deux premières semaines de cours, le premier dispositif comprend, tous sexes confondus, 67 étudiants et le second en compte 31. Si en présentiel, ces effectifs posent la problématique de l'individualisation de l'enseignement aux grands groupes, malgré la proximité physique des acteurs pédagogiques, que dirait-on du mode synchrone d'enseignement en ligne où la distance géographique les sépare ? Pour les deux enseignants la question se pose en termes d'*animation des grands groupes*, premier élément structurant de la catégorie **gestion de classe virtuelle**, quand vient le temps d'*encadrement des travaux d'équipe* en ligne. La chargée de cours relève la difficulté de faire travailler les équipes en

atelier (10 équipes de 3 à 4 étudiants par équipe), car les étudiants décrochent vite bien qu'ils soient auparavant préparés au travail d'équipe en ligne. Or, Palloff & Pratt (2007) recommandent des effectifs très réduits pour le e-learning synchrone, afin d'assurer la participation active de tous et d'éviter la surcharge cognitive, toutefois le e-learning asynchrone peut se faire avec de grands groupes. Dans le cas du cours de la *Gestion de projets*, la distance géographique, ne permettant pas à l'enseignante de voir physiquement les étudiants, fait qu'il y en a qui sortent de la classe virtuelle à son insu avant qu'elle ne visite leur atelier pour les rétroactions.

Quant au maître d'enseignement, il pose plutôt le problème de la cohésion du groupe, en ce sens que l'alternance entre présentiel sur campus et distance rend difficile la création de liens affectifs, l'esprit de collaboration et le sentiment d'appartenance à la communauté malgré les fils de discussion qu'il crée pour maintenir le contact permanent entre les équipes. Il attribue cette situation difficile au profil de la clientèle du certificat, qui en est un de disparate, des étudiants provenant de champs disciplinaires différents : des étudiants adultes travailleurs qui ne se rencontrent, dans la plupart des cas, que dans un seul cours hebdomadaire, à l'opposé des étudiants du baccalauréat qui se rencontrent généralement dans plus d'un cours. La fréquentation des uns et des autres dans différents cours du programme de baccalauréat favorise leur proximité et la motivation de travailler ensemble aussi bien à distance qu'en présentiel. Ce qui n'est pas le cas au certificat.

Si dans le dispositif de la *Gestion de projets*, les apprentissages s'articulent autour du travail d'équipe, de par la nature même de la discipline qui exige la collaboration et la coopération comme cela se fait en entreprise, le dispositif de la *Sociologie du travail* n'en fait pas nécessairement sa démarche. Le but du cours est de permettre à ces travailleurs, en formation continue, de prendre conscience des effets des facteurs socioculturels sur la dynamique fonctionnelle de l'entreprise et d'être capables d'en mesurer l'envergure par une analyse sociologique afin de renseigner les décisions managériales.

Le maître d'enseignement (Annexe 9, p. 381) :

C'est très difficile, on n'a pas de ligne conductrice qui leur permet de former véritablement des équipes d'abord parce qu'il n'y a pas de travail d'équipe dans ce cours-là, donc tout l'enjeu c'est de se dire quand on se retrouve 2 semaines plus tard, il y a comme un nouveau processus de familiarisation, c'est comme se retrouver en famille après s'être pas vu pendant des années, c'est toujours nouveau [...] le fait qu'effectivement les étudiants sont chacun chez eux, ils se retrouvent une fois par 2 semaines et ils doivent toujours continuer ou recommencer à tisser des liens qui sont toujours très ténus, du fait qu'ils n'ont pas de travail en équipe entre autre, donc la collaboration comme telle, il faut l'encourager autrement finalement.

En conséquence, pour contourner la difficulté liée à l'encadrement des travaux d'équipe, les deux enseignants organisent chacun dans son cours, à l'aide du télévotant, des *activités de sondage*, deuxième élément structurant de ce phénomène de **gestion de classe virtuelle**, quand vient la période des *séances d'exercices pratiques*. En effet, après une courte séance de présentation d'un concept théorique, il est demandé aux étudiants d'appliquer le concept à des cas donnés, mais généralement en équipe, même si cette forme de participation se fait aussi individuellement.

Pour ce qui est du troisième élément structurant que sont les *échanges dans le clavardage*, le maître d'enseignement en a une représentation métaphorique. Ce mode de communication instantanée se manifeste à travers les *interactions synchrones*, d'une part, entre les étudiants eux-mêmes, et d'autre part, entre les étudiants et l'enseignant. De son point de vue, les échanges entre les étudiants sont les « murmures de classe » en présentiel, un facteur de socialisation qu'il juge très pertinente pour le *e-learning* :

Le maître d'enseignement (Annexe 9, p. 384) :

[...] pour moi les clavardages en ligne sont les murmures en classe, ce qu'on entend pas des étudiants qui se parlent entre eux, là tu les as écrits, ça je trouve ça formidable, ça j'aime ça, quand mon cours est fini, je revois ma séance en ligne 2 jours plus tard, puis là je relis les clavardages, parfois j'ai oublié une réponse, puis là j'écris quelques courriels à mes étudiants, j'ai oublié de te répondre, je ne t'avais pas vu dans le clavardage, puis je relis ça, puis je me dis, ah c'est ce qui aurait été dit en classe et que je n'aurais pas entendu, c'est toujours ça, toujours. [...] oui, et comme je le rends public, je me rends compte qu'ils sont de moins en moins gênés petit à petit de s'exprimer sur le clavardage parce que je ne les juge pas, ou je ne ris pas de ce qui disent, au contraire, je dis oui ça c'est important, on peut peut-être y réfléchir, donc ils y vont, c'est un grand puits le clavardage, tu le remplis de ce que tu veux.

La perspective du maître d'enseignement situe le clavardage instantané sur le continuum d'apprentissage que l'on retrouve souvent dans le contexte de la formation en présentiel sur campus : des échanges spontanés sur la matière entre étudiants, soit à la cafétéria soit dans le corridor après le cours, ou des échanges entre l'enseignant et un étudiant sur la matière pendant les heures de bureau de l'enseignant après le cours. Dans le dispositif de la *Sociologie du travail*, le maître d'enseignement transforme cet outil de communication en un support didactique qui permet ainsi à l'étudiant de poursuivre ses apprentissages au-delà du cours : des traces écrites d'intérêt public qu'il partage avec toute la classe. Si la simultanéité des tâches (parler, fixer la vidéo, lire les diapositives et suivre le fil du clavardage), l'empêche de voir toutes les questions pour y répondre, un retour sur les contenus de ces échanges instantanés lui permet de couvrir, autant faire que se peut, les préoccupations des étudiants. Il va même à individualiser son approche en utilisant le *courriel*, outil asynchrone, quatrième élément structurant avec le *forum*, de la **gestion de classe virtuelle**. Dans ce même ordre d'idées, la chargée de cours, dans son dispositif *Gestion de projets*, transforme aussi les questions d'intérêt public, posées en privé par les étudiants à travers le courriel, en fil de discussions dans le forum afin de nourrir la collaboration réflexive dans les situations d'interactions *asynchrones*.

Récapitulatif de la catégorie *Gestion de classe virtuelle*

*En clair, pour le maître d'enseignement et la chargée de cours, la **gestion de classe virtuelle** en contexte de formation hybride est à la fois synchrone et asynchrone : elle se caractérise par la gestion des grands groupes à travers l'encadrement des travaux d'équipe ; la gestion des activités de sondage lors des séances d'exercices pratiques pour appliquer les concepts théoriques ; la gestion des échanges dans le clavardage pendant les interactions synchrones et la gestion des échanges dans le courriel et le forum pendant les interactions asynchrones.*

5.3.1.4 Catégorie *Multitâche simultanée en ligne*

Cette catégorie conceptuelle émerge du discours du maître d'enseignement, en regard de ses interactions avec l'environnement virtuel et les étudiants. La verbalisation de ses interactions synchrones indique une série de tâches concomitantes, d'ordre postural et cognitif, qu'il essaie de coordonner dans l'action pour centrer l'attention des étudiants et maintenir la dynamique du cours. Ces tâches regroupent quatre éléments qui caractérisent le phénomène de la **multitâche simultanée** (figure 29, p. 153) : (1) la *fixation de la caméra du regard* ; (2) le *commentaire oral des diapositives* ; (3) la *lecture silencieuse du clavardage* ; et (4) les *réponses aux questions*.

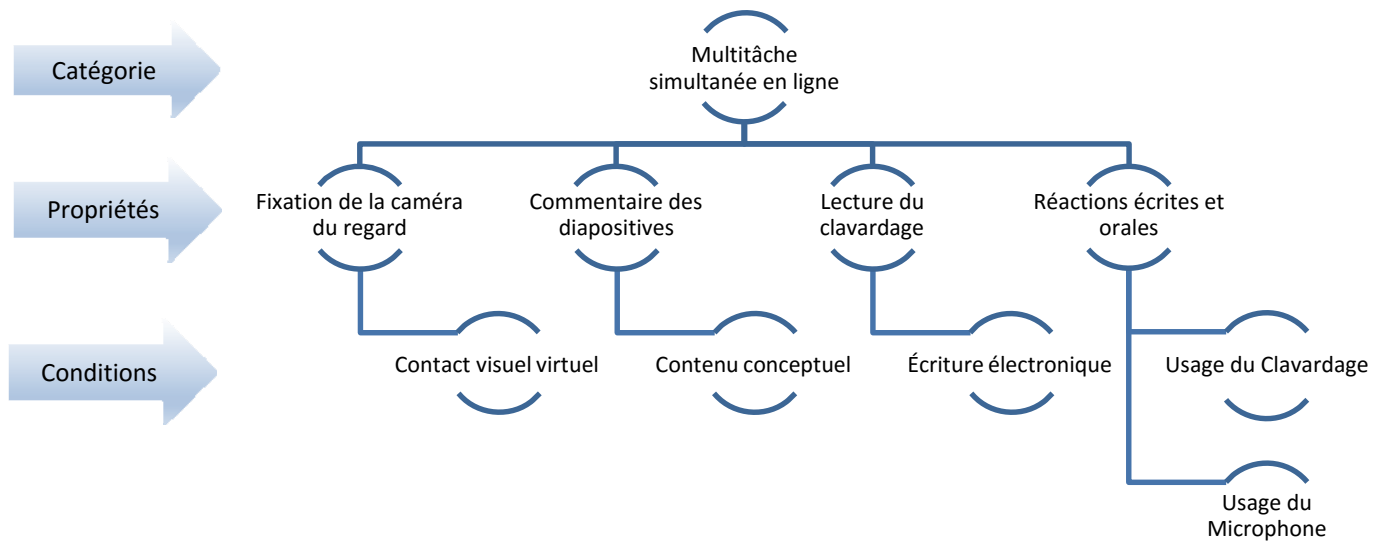


Figure 29 – Catégorie *Multitâche simultanée en ligne*

La première caractéristique de cette catégorie conceptuelle découle du passé d’animateur radio-télé de l’enseignant (extrait de discours), qui refait surface dans ses interactions avec l’environnement virtuel synchrone pédagogique et ses étudiants : *fixation de la caméra du regard* quand il parle à toute la classe en ligne, à distance.

Le maître d’enseignement (Annexe 9, p. 383) :

J’ai déjà fait de la radio, il y a une quarantaine d’années à peu près, puis j’ai l’impression de me retrouver à la radio à chaque fois que je donne un cours en ligne et j’adorais ça, de parler à des gens que je ne vois pas, que je m’imagine et que j’ai une conversation en privé avec eux en même temps, puis en plus ayant fait un peu de télévision, quand je mets ma caméra, quand tu sais que la caméra te regarde, tu sais que c’est là, donc regarde la, puis je m’en vais vers mes diapositives, je suis ici moi, ma caméra est là puis mes diapositives sont là donc je me tourne de temps en temps donc j’y trouve mon compte [...].

L’expérience audiovisuelle est réinvestie ici dans le contexte numérique pour créer la proximité physique de la classe en présentiel sur campus. Comme on peut le noter, il présente la localisation des matériels (caméra et diapositives), y compris sa position à lui. Ces positionnements géographiques engendrent un mouvement de coordination physique

à son niveau pour conduire sa prestation pédagogique. La propriété *fixation de la caméra du regard*, forme de communication non-verbale relevant du langage corporel, est liée à la situation de recherche du *contact visuel avec les étudiants*, contact visuel qu'il essaie d'établir pour capter leur attention et faciliter la transmission des contenus médiatisés. Cette posture physique, médiée par la caméra, en est une d'un code, dont le message transmis apporte une information dénotant l'intérêt qu'il porte aux étudiants, le lien qu'il essaie de créer. Cet enseignant, dans sa démarche pédagogique en ligne, s'inscrit dans une dynamique d'utilisation du système de communication vidéo pour réduire la distance physique qu'implique l'environnement virtuel d'apprentissage.

Pendant qu'il fixe la caméra du regard et « tourne de temps en temps » son regard entre les diapositives et la caméra, il commente oralement les contenus que les étudiants doivent intégrer. Ce *commentaire oral des diapositives* constitue le deuxième élément structurant de cette catégorie : *parler et réfléchir*. Bien qu'il lise par moments les notes explicatives de la diapositive, le maître d'enseignement mène des réflexions profondes, avec ses étudiants, sur la thématique abordée. Aussi cette deuxième caractéristique se décline-t-elle en deux actes que sont la parole et la pensée s'actualisant dans la *présentation des contenus*, des situations d'explication-application des concepts.

Tout comme en présentiel sur campus, les étudiants en ligne synchrone posent des questions pour davantage d'explicitations sur les concepts étudiés et échangent entre eux sur la matière. Toutefois, au lieu du microphone, ils utilisent le clavardage. L'enseignant, pour être en mesure de répondre instantanément aux attentes des uns et des autres, suit discrètement du regard le fil des conversations par une *lecture silencieuse du clavardage*, troisième élément caractéristique de la **multitâche simultanée en ligne** pendant qu'il continue sa communication orale. Cette propriété relève des périodes de questionnements des étudiants, des moments d'interrogations sur les contenus, sous forme d'écriture électronique via le clavardage privé ou public, qu'ils partagent entre eux et/ou avec l'enseignant parallèlement aux présentations de ce dernier. Pour ne pas rompre la dynamique de ses présentations et répondre aux attentes des étudiants, l'enseignant essaie d'y donner suite en participant aux échanges.

Ses *réactions aux questions*, quatrième élément structurant de cette catégorie, sont soit écrites soit orales. Il fait *usage du clavardage* pour les réponses écrites, tandis que le *microphone* est utilisé pour les réponses orales. Les réponses aux questions, provenant du clavardage privé, peuvent être répondues par écrit dans le clavardage public ou oralement si l'enseignant juge qu'elles sont d'un intérêt public au-delà de la simple préoccupation individuelle d'un étudiant. Cette propriété est donc liée aux situations d'écriture continue et de l'oralité sporadique, deux tâches concomitantes que l'enseignant se doit de mener tout au long de la séance synchrone, « une quasi-oralité de l'écriture électronique » se substituant à un échange oral direct dans la négociation de sens (Hert, 1999, p. 217) et ses implications sur le sentiment d'appartenance à la communauté virtuelle.

Récapitulatif de la catégorie *Multitâche simultanée en ligne*

*Selon le maître d'enseignement, l'intervention pédagogique en ligne synchrone, à distance, nécessite de coordonner une série d'actions physico-cognitives concomitantes, adaptées à la situation d'enseignement en ligne (**multitâche simultanée**), pour répondre aux attentes des étudiants : basculer entre la caméra, les diapositives et le clavardage (1) en fixant la caméra du regard, (2) en commentant oralement les diapositives, (3) en consultant du regard les fils des échanges dans le clavardage et (4) en répondant aux questionnements des étudiants. Ces tâches définissent les propriétés de cette catégorie et s'actualisent respectivement dans le contact visuel avec les étudiants, la présentation des contenus, les interrogations des étudiants dans le clavardage et les réponses de l'enseignant par l'usage fréquent du clavardage ou sporadique du*

5.3.1.5 Catégorie *Distance psychologique en ligne*

Cette catégorie conceptuelle émerge aussi du discours du maître d'enseignement. Elle définit la manière dont l'enseignant conduit les activités pédagogiques, à distance, en ligne synchrone et leurs implications sur l'état d'esprit que cela peut créer chez l'étudiant. Le discours du maître d'enseignement met en perspective trois propriétés caractéristiques et leurs incidences sur la dynamique des interactions entre l'enseignant et les étudiants en activité (figure 30, ci-après) : (1) l'*exposé magistral*, (2) la *passivité de l'étudiant* et (3) le *sentiment de non-appartenance des étudiants à la communauté*.

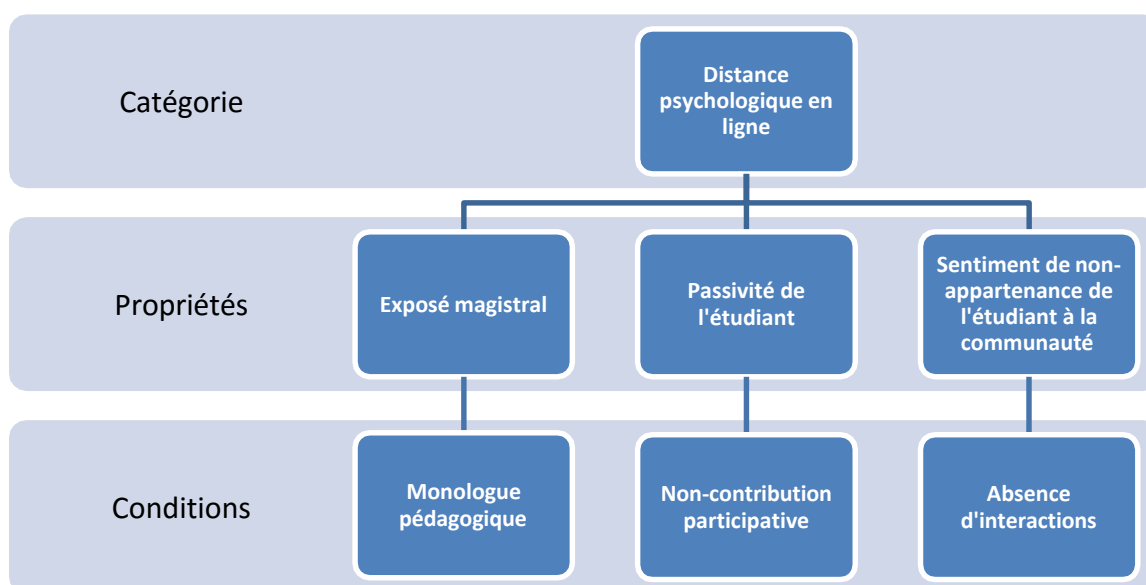


Figure 30 – Catégorie *Distance psychologique en ligne*

La première propriété relève du style d'enseignement adopté dans la démarche pédagogique en ligne synchrone : l'*exposé magistral*, dans le sens où l'enseignant ne fait qu'expliquer les contenus sans provoquer de discussion dans la classe. La communication y est unidirectionnelle, dans un seul sens (de l'enseignant aux étudiants), et traduit une situation de *monologue pédagogique*, un enseignant qui semble plus parler à lui-même qu'aux étudiants. Aussi cette communication unidirectionnelle de l'enseignant implique-t-elle l'étudiant dans une situation de *passivité*, où il ne fait qu'écouter le discours du maître

sans réagir, étant donné qu'aucune *contribution participative* ne lui est exigée de la part de ce dernier. L'étudiant apprend-t-il vraiment en ligne synchrone à distance, seul devant son ordinateur, à partir du simple discours magistral de l'enseignant ?

Selon le maître d'enseignement, cette passivité de l'étudiant en regard de sa situation de non-contribution participative, qui découle du monologue de l'enseignant à travers une approche d'enseignement magistral, induit une implication psychologique chez l'étudiant : le *sentiment de ne pas faire partie de cette communauté virtuelle*. Cet état d'esprit relève du manque de confrontations d'idées, de discussions, que devrait susciter l'enseignant, d'une part, entre les étudiants eux-mêmes et, d'autre part, entre lui-même et les étudiants, dans la démarche de négociation de sens en cours d'action. D'où l'émergence d'une **distanciation psychologique**, outre la distanciation géographique et physique qu'implique l'apprentissage virtuel, non seulement entre l'enseignant et ses étudiants, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes.

Le maître d'enseignement (Annexe 9, p. 379) :

[...] tu écoutes le prof pendant 2 heures et t'espères avoir retenu les choses les plus importantes, mais finalement le prof est presque pas là, il fait juste expliquer ce qui se passe.

Aussi pour cet enseignant, en s'imaginant à la place de l'étudiant, montre-t-il que la présence physique virtuelle de l'enseignant en ligne, que les étudiants perçoivent dans le microphone et dans la caméra en mode synchrone, ne traduit pas nécessairement une présence psychologique de l'enseignant, en termes de soutien socioaffectif à la démarche étudiante : empathie et motivation dans une dynamique interactive. Cette approche soutient leur implication, leur contribution participative à l'apprentissage collaboratif. Fait remarquable souligné par le maître d'enseignement, dans ses expériences d'intervention en ligne synchrone, c'est le mode de contribution par l'écriture dans le clavardage qui est privilégié par les étudiants :

Le maître d'enseignement (Annexe 9, p. 379) :

[...] les étudiants aiment beaucoup contribuer par écrit, telles que les diapositives que j'installe, ils aiment beaucoup clavarder, mais ils aiment très peu sinon pas du tout parler au micro, presque pas sauf exception, donc ils sont là ils aiment contribuer, mais ils sont extrêmement gênés de parler comme tel.

Cette écriture électronique se décline plutôt dans une forme de langage quasi-oral, se substituant à l'intervention orale qu'ils auraient faites si c'était en classe, en présentiel sur campus. Toutefois, cette contribution est plutôt provoquée par l'enseignant lui-même à travers une démarche active, qui invite l'étudiant à participer en utilisant les outils d'annotation. Bien qu'il soit difficile d'impliquer les étudiants dans le travail d'équipe en atelier, le maître d'enseignement note que, de par son expérience, les outils d'annotation du tableau blanc interactif en ligne favorisent une participation individuelle simultanée quasi-totale de l'ensemble du groupe, quel que soit l'effectif des étudiants.

Le maître d'enseignement (Annexe 11, p. 423) :

Par ailleurs, l'enseignement en ligne permet à l'enseignant de faire participer tous ses étudiants en leur permettant d'utiliser les outils d'annotation. En classe, une telle possibilité est très limitée.

En somme, selon la perspective du maître d'enseignement, et en regard de ses expériences de cheminement pédagogique en ligne synchrone, cette implication active de l'étudiant, dans la négociation de sens par l'écriture électronique, développe chez ce dernier un sentiment de contribution participative signifiante, laquelle contribution active lui permet aussi de se sentir membre, à part entière, d'une communauté d'apprentissage virtuelle, quelles que soient les distances géographique et physique qui les séparent dans la démarche collective de construction du savoir.

Récapitulatif de la catégorie *Distance psychologique en ligne*

*Le discours du maître d'enseignement met en perspective le phénomène de **distance psychologique** que peut créer la situation d'apprentissage virtuel synchrone en regard de la démarche enseignante. Ce phénomène se caractérise par (1) l'exposé magistral qui se manifeste par un monologue de l'enseignant dans une situation de communication unidirectionnelle au lieu d'un dialogue avec les étudiants, (2) la passivité de l'étudiant qui ne fait qu'écouter son maître dans une situation où sa contribution participative n'est point exigée, (3) le sentiment de non-appartenance de l'étudiant à la communauté virtuelle du fait d'un manque d'interactions, d'une part, entre lui et l'enseignant et, d'autre part, entre lui et ses pairs. Ces trois facteurs peuvent créer une sorte de distance socioaffective entre l'enseignant et son groupe, en termes de désintéressement et d'apathie, dans un contexte d'apprentissage virtuel où les distances géographique et physique peuvent favoriser l'isolement de l'étudiant et, à long terme, l'abandon.*

5.3.1.6 Catégorie *Didactique de l'image médiatisée*

Cette catégorie a trait à l'approche sémiologique de l'image dans l'interprétation des signes en situation pédagogique. Elle émerge du discours des deux enseignants en regard de leur exploitation, à l'aide des présentations PowerPoint et du tableau comme médias, des images *fixe*, *situationnelle* et *fonctionnelle*. Ces images sont des supports didactiques, utilisées dans la médiation humaine des contenus, au sein de leurs dispositifs respectifs d'apprentissage, pour aider à la construction de sens chez les étudiants lors de la présentation des concepts aussi bien en présentiel qu'en ligne. Selon leur perspective, cette catégorie conceptuelle se caractérise par trois propriétés (figure 31, p. 160) : (1) le *couplage de l'image fixe avec le concept* (2) le *couplage de l'image situationnelle avec le concept* et (2)) le *couplage de l'image fonctionnelle avec les concepts*.

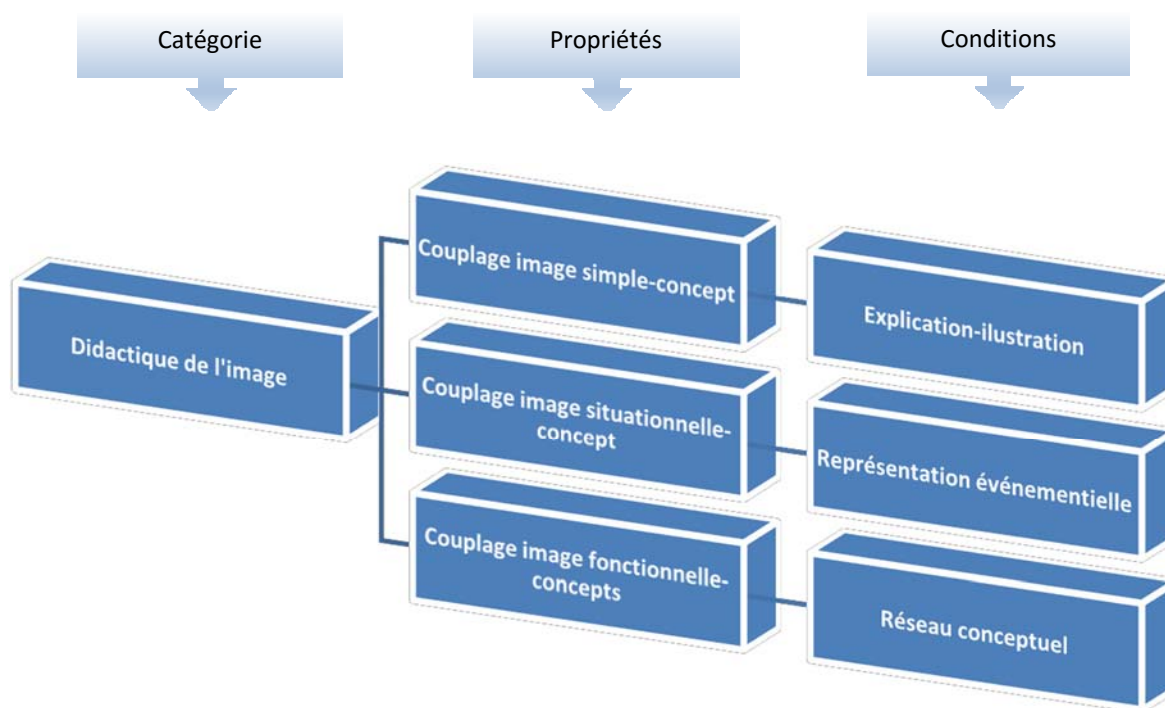


Figure 31 – Catégorie *Didactique de l'image médiatisée*

Nous avons défini ces propriétés en codant les discours selon la typologie des images en didactique, qui distingue quatre types d'images (Robert, 2008, p. 104) : (1) l'*image pure et simple* (objet, personnage, lieu), (2) l'*image codée* (symbole), (3) l'*image situationnelle* (événement, époque, situation) et (4) l'*image fonctionnelle* (plan, croquis, schéma, diagramme). Mais, dans leur approche didactique de l'image, chaque enseignant procède selon son imagination et en regard de la représentation qu'il se donne au sujet de l'association que l'étudiant pourrait faire entre l'objet/le lieu et le concept.

La première propriété, *couplage image simple-concept*, concerne les images uniques et fixes reproduisant un objet ou un lieu en lien avec le concept présenté. Elle est manifeste en contexte d'*explication-illustration d'une idée abstraite*, la portée de laquelle idée doit être définie parmi d'autres concepts. La seconde propriété, *couplage image situationnelle-concept*, quant à elle, fait référence aux images reproduisant une situation donnée, laquelle situation est explicative d'un concept. Cette propriété s'exprime dans la *représentation visuelle d'une situation événementielle*, que l'enseignant essaie de faire

construire à l'étudiant, en regard du concept présenté. Les deux enseignants entendent par « représentation visuelle », l'image mentale de la connaissance que l'on peut élaborer à partir des signes présentés. La dernière propriété, *couplage image fonctionnelle-concepts*, concerne les schémas, croquis, diagrammes, etc., qui permettent de montrer les relations entre différents concepts présentés. Elle se manifeste quand vient le temps de mettre en lien les concepts pour expliquer la structure d'un phénomène, la configuration d'une situation, les étapes d'un processus ou d'une démarche donnée, en d'autres termes, elle est observable en situation d'*élaboration d'un réseau conceptuel*.

L'observation et l'interprétation d'une image posent la question de la perception par rapport à la représentation visuelle de l'étudiant : ce que l'étudiant voit est-il perçu de la même façon que ses pairs étudiants et l'enseignant lui-même ? Ce que l'enseignant lui présente est-il conforme à la réalité qu'il veut lui faire prendre conscience ? Tous les étudiants voient-ils la même chose que l'enseignant ? En outre, en enseignement en ligne, y a-t-il des filtres qui modifieraient la perception que l'étudiant se fait de l'image ? Cependant, une seule ligne directrice guide l'usage des images chez les deux enseignants dans leur démarche : faciliter la compréhension des contenus chez les étudiants. En clair, c'est le domaine de la cognition qui est privilégié ici à partir de la mise en œuvre des mécanismes de la perception. De ce fait, chaque enseignant essaie de dire moins de mots au détriment des images qui doivent parler d'elles-mêmes.

Verbalisation du maître d'enseignement (Annexe 9, p. 376) :

Chercheur : ...absolument, puis il y a aussi cette observation que j'ai faite au niveau de la présentation PowerPoint, et pratiquement des concepts, je ne sais pas si tu en étais conscient, mais pour les concepts clés, pour certains concepts, tu essaies d'illustrer ça avec des images...

Maître d'enseignement : [...] il faut pouvoir y associer quelque chose qui soit pertinent signifiant et qu'en même temps ne soit pas répétitif, ce qui fait que dans ma longue quête d'images pour pouvoir illustrer les mots que je dis, il y a le mot longue dans la quête, recherche sur Google image, partout et de me dire, ce concept-là, cette idée là que je veux transmettre, elle s'illustre comment et plutôt que de les faire chercher dans leur tête, je me dis je vais leur présenter une image et ils pourront y associer ensuite celle qu'ils voudront quand ils se retrouveront seul à vouloir expliquer ce concept-là, ils se trouveront une image par eux-mêmes, donc l'enjeu c'est d'arriver à en même temps à alléger chaque diapo, de ne pas l'alourdir de mots inutiles et pour le reste de pouvoir argumenter en classe verbalement puis d'aller chercher des références, donc c'est un lien sémiologique dans le fond, forcément.

Chercheur : J'ai constaté également au niveau de la ligne de temps, où tu avais tracé et expliqué l'évolution de la révolution tranquille...

Maître d'enseignement : oui.

Le maître d'enseignement essaie d'établir une cohérence entre le *signifiant* et le *signifié* pour aider l'étudiant à se donner une représentation mentale adéquate de l'image. Toutefois, il est conscient des différences d'interprétation que cela peut engendrer en regard de la perception. Toujours est-il que l'objectif visé est de permettre à l'étudiant de se construire une vision personnelle de l'objet représenté en regard de l'esprit critique que doit développer un gestionnaire. Son discours, confronté à nos notes du journal de bord (JdB) sur les observations de classe en présentiel et en ligne, témoigne de ce souci constant de lier le signifiant au signifié pour rendre les concepts, on ne peut, plus clair

Extrait du JdB du chercheur (Observation de la séance 2 de Sociologie du travail en présentiel sur campus) :

L'enseignant présente les cinq formes de capitalisme. Il trace une ligne de temps au tableau avec à l'extrémité gauche le *libéralisme*. Question directe aux étudiants : *qu'est-ce que c'est le libéralisme ?* Il obtient des réponses de la part des étudiants et note au tableau les mots-clés recherchés (gouvernement, état). À l'extrémité droite, il écrit *étatique* et au centre *social-démocrate*. Un graphique est utilisé sur la présentation PowerPoint pour permettre de visualiser les formes de capitalismes... Également mise en perspective des concepts de *révolution* et *tranquille* : questions aux étudiants pour expliquer la mise en relation de ces deux concepts. L'enseignant trace deux lignes de temps au tableau pour schématiser la mise en perspective des deux concepts : la 1^{ère} ligne retraçant l'évolution sur le plan politique et la 2^{ème} ligne les particularités de la révolution.


Qu'est-ce qu'une institution ?

C'est une manière collective d'agir et de penser.

C'est surtout un ensemble de règles formelles* établies par des acteurs sociaux en vue de la satisfaction d'intérêts collectifs et le/les organismes visant à les maintenir.


Institution

Le syndicalisme



Organisme


Les syndicats




* Des comportements individuels et collectifs (des manières d'agir) découlent de ces règles. Que fait un fumeur afin de respecter la loi interdisant de fumer à l'intérieur d'un édifice? Que faisait-il avant que la loi ne soit adoptée?

Au Québec, les travailleurs sont protégés par le droit d'association inscrit dans le Code du travail.

Institutionnalisation d'une norme



• Que le temps (et les luttes sociales) ait fait son œuvre afin d'être acceptée par le plus grand nombre.



• Qu'un grand nombre l'ait intériorisée et s'y conforme.

• Qu'elle soit reconnue comme la règle formelle qui gouverne des relations particulières (on ne négocie pas n'importe comment une convention collective) entre acteurs.

Au Québec, le [droit du travail](#) fixe les conditions de travail minimales pour l'ensemble des salariés québécois, contrairement aux lois basées sur un régime universel de conditions de travail.

Une institution repose sur trois axes




Figure 32 – Extraits diapositives séance 6 (en présentiel) du 30-433-09 Z20

Extrait du JdB du chercheur sur cette approche didactique des images par le maître d'enseignement (Observation de la séance 6 de *Sociologie du travail en présentiel sur campus*) :

L'enseignant présente le concept d'*institution* en posant la question : *Qu'est-ce qu'une institution ?* Il y répond directement (diapo. 8 divisée en 3 parties) : définition de l'institution, image de l'institution et organisme. Pour les 2 dernières parties, des exemples sont donnés oralement. Il présente 3 tableaux pour montrer le processus d'institutionnalisation d'une norme (diapo. 9). Un schéma est présenté pour illustrer les trois axes qui sous-tendent le concept d'institution : chaque axe est explicité par une petite note en jaune adjointe à l'axe (diapo. 10).

L'image fonctionnelle est surtout mise en perspective ici, par l'enseignant, pour permettre à l'étudiant de mieux appréhender les éléments-clés structurant les concepts de *capitalisme* et d'*institution* dans le monde, ainsi que le phénomène de la *révolution tranquille* au Québec. La chargée de cours fait aussi beaucoup usage des illustrations pour la présentation des concepts dans son cours et, en particulier, pendant la description des différentes étapes du processus de gestion d'un projet.

Verbalisation de la chargée de cours (Annexe 10, pp. 407-408) :

Chercheur : ...ce n'est pas grave et je vois un souci de visualisation, de représentation mentale, parce que là c'est vraiment un processus...

Chargée de cours : écoute, je pense que c'est ???, écoute moi je suis ingénieure, ok, puis je ne sais pas si tu as vu dans la salle, j'ai beaucoup d'étudiants qui ne le sont pas, j'en ai quelques-uns qui le sont, ou de formation technique, soit en informatique, en général les étudiants qui ont une formation technique me suivent, les étudiants qui ont une formation moins technique, ont souvent de la difficulté, et je reçois souvent dans leurs commentaires qu'ils aimeraient avoir des exemples, ou qu'ils aimeraient qu'on vulgarise davantage certains concepts [...] j'utilise beaucoup la visualisation pour eux, parce que je me dis ça va me permettre encore mieux d'illustrer des choses qui sont parfois techniques [...] je me dis si je ne fais qu'expliquer, puis ça c'est dans ma tête là, parce que j'essaie de rendre ça très simple pour les étudiants, si je ne fais qu'expliquer le contenu technique, je suis certaine que je vais en perdre, alors souvent je me dis j'aime mieux illustrer au fur et à mesure mon propos, même si mon dessin est complètement nul, pour que l'étudiant puisse faire une association puis que ça facilite sa compréhension, tu comprends.

Tout comme le maître d’enseignement, elle est animée par le souci de rendre les choses plus explicites, afin de joindre tous les étudiants malgré leur passé académique. Son discours met aussi en relief l’adaptation qui caractérise sa démarche enseignante à travers son approche didactique des images. Elle verbalise le concept en y associant des images fonctionnelles et fixes pour en faciliter l’illustration auprès des étudiants.

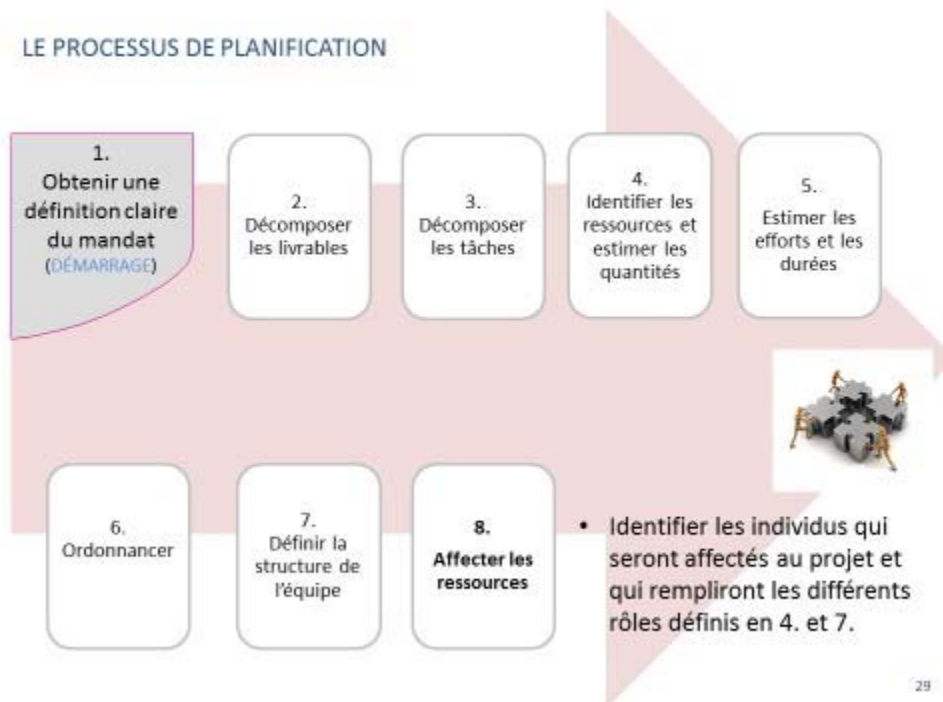


Figure 33 – Extrait diapositive séance 5 (en ligne) du 30-470-12 Z20

Extrait du JdB du chercheur sur cette approche didactique des images par la chargée de cours (Observation de la séance 5 de *Gestion de projet en ligne*) :

PPT du processus de planification : représentation schématique des différentes étapes et une image de personnes résolvant un casse-tête qui illustre l’information de la case 8 (voir diapo. 29).

Ni la chargée de cours ni le maître d’enseignement ne s’interrogent sur les implications de la médiatisation des images sur la perception de l’étudiant dans son interprétation de la signification des concepts. Les deux enseignants sont beaucoup plus centrés sur la médiation humaine que sur la médiatisation des images, partie intégrante de la médiation technologique, dans leurs dispositifs respectifs. Nous n’avons pas cherché à identifier ces implications, dans la mesure où les exercices d’application pratique des

concepts, que nous avons observés en présentiel et en ligne, ont montré une intégration appropriée des contenus présentés à l'aide de ces images médiatisées chez les étudiants.

Récapitulatif de la catégorie *Didactique de l'image médiatisée*

*La perspective du maître d'enseignement et de la chargée de cours montre que l'approche **didactique de l'image médiatisée**, en présentiel et en ligne pour faciliter la compréhension de l'étudiant, se caractérise par trois propriétés spécifiques, chacune liée à des conditions d'occurrence spécifiques : (1) le couplage de l'image fixe avec le concept est en lien avec la situation d'explication-illustration d'une idée abstraite, (2) le couplage de l'image situationnelle avec le concept par rapport à la représentation d'une situation événementielle et (3) le couplage de l'image fonctionnelle avec les concepts en regard de la mise en lien des concepts pour construire un réseau conceptuel. Pour les deux enseignants, la centration sur la médiation humaine, dans la présentation des contenus, éviterait les écarts de perception entre la réalité et les concepts que pourrait engendrer la médiatisation des images aussi bien en ligne qu'en présentiel.*

5.3.1.7 Catégorie *Classe hybride inversée*

Cette catégorie émerge du discours du maître d'enseignement qui a décidé de trouver un moyen plus dynamique d'impliquer ces étudiants dans les activités en ligne, à distance, et en présentiel, sur campus. De ce fait, il s'est tourné vers l'intégration de la pédagogie inversée dans sa démarche enseignante au sein de son dispositif hybride. Bien qu'il n'y ait pas de consensus autour d'une définition précise de ce concept dans les écrits (Bishop & Verleger, 2013), la **pédagogie inversée** ou **classe inversée** (*flipped classroom*, en anglais) est généralement définie comme l'utilisation des capsules vidéo à distance, en ligne asynchrone, pour transmettre les contenus théoriques afin de transformer la classe en présentiel sur campus en un laboratoire d'exercices pratiques.

Mais, deux perspectives de cette pratique pédagogique émergent des écrits : (1) *remplacer les activités traditionnelles de la classe en présentiel par des activités à distance et vice-versa* (Lage et al., 2000) et (2) *ensemble d'activités d'apprentissage cohérent intégrant des activités virtuelles asynchrones à distance (capsules vidéo et exercices) aux*

activités en présentiel sur campus (travail d'équipe et résolution de problèmes) (Bishop & Verleger, 2013). La première définition apparaît plus restreinte, dans le sens où elle présente la classe inversée comme une substitution réciproque des cours en présentiel et à distance. Or, l'idée sous-jacente à la classe inversée en est une de pédagogie active visant à réduire le temps des exposés magistraux de l'enseignant sur les contenus théoriques en présentiel pour faire place à la pratique, à l'application concrète des concepts impliquant activement l'étudiant dans la démarche d'apprentissage. Aussi le maître d'enseignement se situe-t-il dans cette perspective.

En effet, en contexte d'apprentissage hybride, où chaque séance en présentiel et en ligne comprend des activités de cours magistraux présentant les contenus théoriques, et des activités d'exercices pratiques pour appliquer les concepts, le temps d'implication active des étudiants est, selon lui, limité par une démarche centrée sur l'enseignement. De ce fait, il a dû restructurer son dispositif hybride, de manière à ce que les séances sur campus soient entièrement consacrées au travail d'équipe, à la résolution de problèmes, à travers l'apprentissage collaboratif. Il caractérise un tel dispositif par trois propriétés distinctes (figure 34, p. 168) : **(1) activités d'apprentissage théorique en mode asynchrone**, **(2) activités d'apprentissage pratique en mode présentiel** et **(3) activités d'apprentissages théorique et pratique en mode synchrone**.

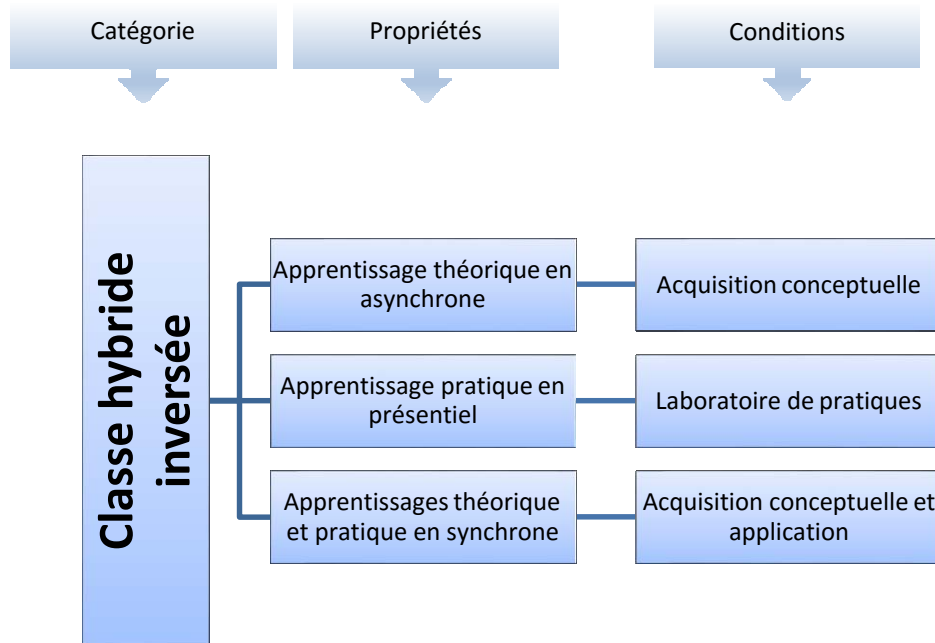


Figure 34 – Catégorie *Classe hybride inversée*

La première propriété, *apprentissage théorique en mode asynchrone*, concerne les capsules vidéo et présentations PowerPoint qui remplacent les cours magistraux, lesquels cours sont généralement donnés en présentiel sur campus. Ainsi, le contexte d'occurrence de cette propriété est lié à l'*acquisition des concepts* sous forme d'activités de visionnement des vidéos, montrant la présentation magistrale des contenus par l'enseignant, de lectures des textes obligatoires et d'échanges dans le forum entre tous les participants, y compris l'enseignant lui-même.

La seconde propriété, *apprentissage pratique en présentiel sur campus*, a trait à la dynamique des interactions entre les apprenants dans le processus d'apprentissage à travers un ensemble d'activités collaboratives qui les impliquent dans une démarche de travail d'équipe, de confrontations d'idées, de jugement critique et de prise de décision.

Le maître d'enseignement (Annexe 11, p. 428) :

Ce processus en est un d'appropriation progressive de la matière théorique par les étudiants en leur permettant de « tremper » cette matière dans le concret (par des exemples tirés de l'actualité. [...]) L'atmosphère de la classe est nettement dynamisée par la possibilité qu'ont les étudiants d'échanger et de se concerter plus fréquemment entre eux, en équipe et en plénière, tout au long de chaque séance en classe. Les étudiants se sentent très concernés et impliqués tout au long de chaque séance. Ils ont entre autres l'occasion de faire des liens avec leurs propres milieux de travail et de donner des exemples tirés de leur pratique. Les étudiants restent éveillés (ils sont constamment sollicités et ne sont pas en mode écoute seulement) tout au long de la séance, compte tenu du va-et-vient équipes/plénières/retour sur la théorie.

Aussi cette propriété apparaît-elle quand la salle de classe en présentiel sur campus est transformée en un véritable *laboratoire de pratiques*, où les étudiants, à l'aide d'activités initiées par l'enseignant, réinvestissent dans des études de cas, en regard des échanges avec leurs pairs et l'enseignant, ainsi que de leurs expériences de pratiques, les contenus théoriques pour s'approprier les concepts étudiés à distance.

La troisième et dernière propriété, *apprentissages théoriques et pratiques en mode synchrone*, intègre la présentation des contenus théoriques et l'application concrète de quelques concepts. En d'autres termes, le temps de classe virtuelle synchrone allie la période d'exposés magistraux de l'enseignant, en vue de l'*acquisition des concepts*, avec celle des travaux individuels et collectifs en contexte d'*exercice d'application*.

Aussi l'approche du maître d'enseignement de cette **classe hybride inversée** s'articule-t-elle autour d'une *approche centrée sur l'enseignement en mode asynchrone*, à distance hors campus, d'une *approche centrée sur l'apprentissage en mode présentiel*, sur campus, et d'une *approche intégratrice des deux approches en mode synchrone*, à distance hors campus. Dans ce dispositif, le mode asynchrone intègre des interactions même si elles sont limitées. Le mode synchrone, quant à lui, intègre des exercices d'application, même si ces derniers n'ont pas l'envergure du laboratoire de pratiques du présentiel sur campus, dans la mesure où ils sont limités aux activités d'*identification*, de *déduction* et d'*utilisation*, en référence aux trois premières classes d'habiletés de la taxonomie de Bloom (1956) : **connaître**, **comprendre** et **appliquer**. Les activités asynchrones se

limitent aussi à ces habiletés cognitives. Cependant, les activités du présentiel, à travers les études de cas en sous-groupes et en plénière, font intervenir des domaines cognitifs beaucoup plus complexes : **analyser**, **synthétiser** et **produire**. La perspective du maître d'enseignement met plutôt en relief son sens de *médiation technologique* dans le mode asynchrone hors campus, de *médiation humaine* en présentiel sur campus et d'*hybridation des deux types de médiation* en mode synchrone hors campus, avec tout de même une forte tendance technologique (figure 35, p. ci-après).

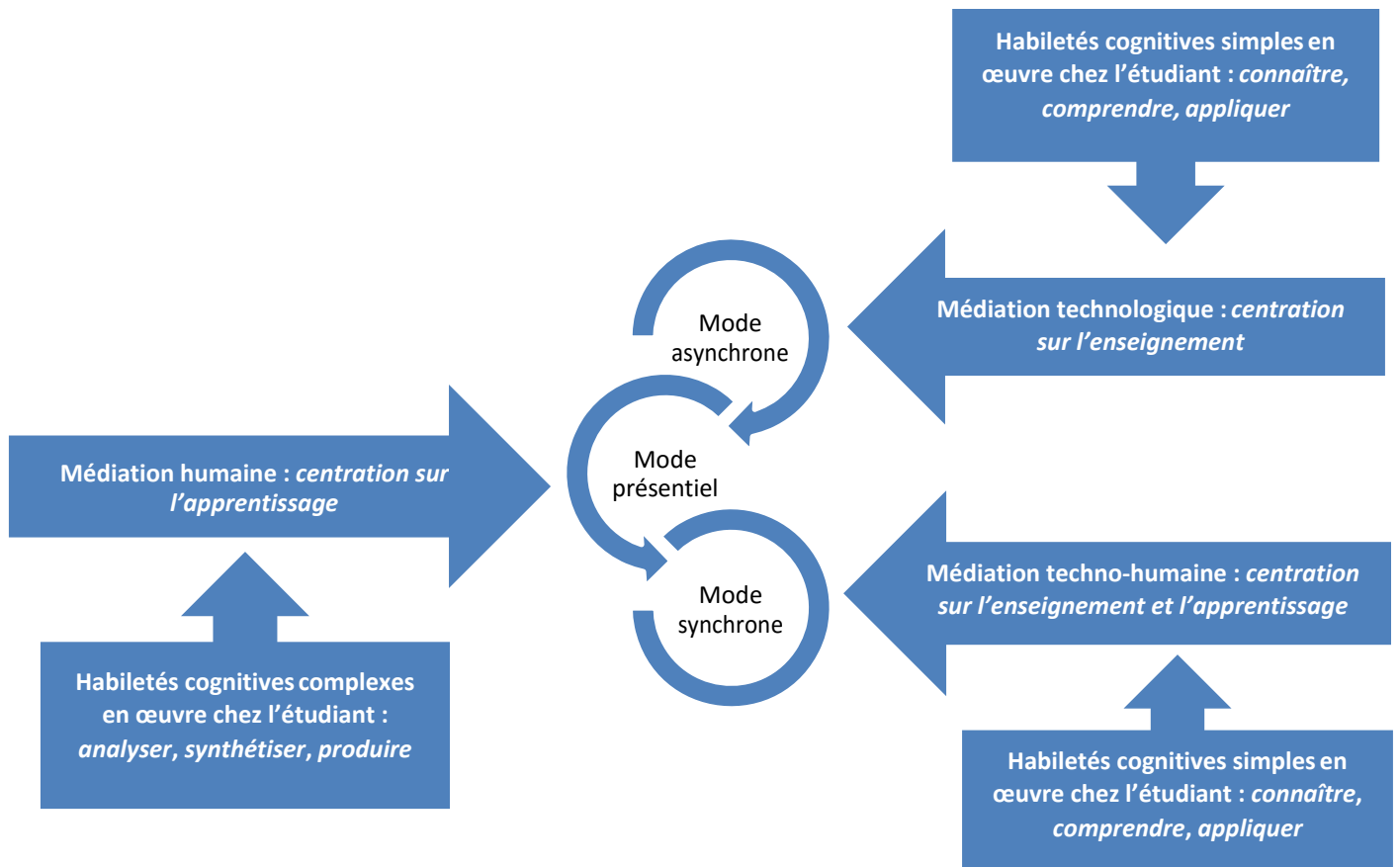


Figure 35 – Médiation, médiatisation et habiletés cognitives de l'étudiant

Récapitulatif de la catégorie *Classe hybride inversée*

*Le maître d'enseignement conçoit la **classe hybride inversée** comme la centration de la démarche enseignante sur la pédagogie active en mode présentiel sur campus, en limitant les exposés magistraux de l'enseignant aux modes asynchrone et synchrone hors campus. Aussi caractérise-t-il cette approche pédagogique en contexte hybride par trois propriétés spécifiques, qui sont chacune liée à un contexte précis d'occurrence : (1) les activités d'apprentissage théorique en mode asynchrone hors campus, quand vient le temps de la présentation des concepts-clés (exposés magistraux) et de simples exercices de compréhension en ligne ; (2) les activités d'apprentissage pratique en mode présentiel sur campus, quand la classe devient un laboratoire de pratiques ; et (3) les activités d'apprentissages théorique et pratique en mode synchrone quand l'enseignant intègre, hors campus, ses exposés magistraux et les exercices d'application en ligne. Différentes postures pédagogiques émergent d'une telle démarche avec des incidences sur les habiletés cognitives de l'étudiant : En mode asynchrone hors campus, c'est la médiation technologique avec une centration sur l'enseignement qui est privilégiée, tout en faisant appel au domaine cognitif simple (connaître, comprendre, appliquer) ; en mode présentiel sur campus, la médiation humaine est privilégiée avec une centration sur l'apprentissage tout en faisant intervenir le domaine cognitif complexe (analyser, synthétiser, produire) ; et en mode synchrone hors campus, une démarche intégratrice des deux types de médiation, donc de postures précédentes, est privilégiée, mais avec une dominance technologique faisant plutôt appel au domaine cognitif simple.*

5.3.1.8 Catégorie *Classe hybride pyramidale*

Cette catégorie conceptuelle émerge du discours de la chargée de cours sur sa façon de configurer son dispositif d'apprentissage hybride en *Gestion de projets*. Étant donné que son enseignement repose essentiellement sur le traitement d'un ensemble d'informations selon le cycle de vie d'un projet, comme cela se fait en entreprise, elle est amenée à repenser la structure du cours en regard des séances en présentiel sur campus et celles en modes synchrone et asynchrone hors campus. De ce fait, elle a adopté une *approche par processus*, à l'image du processus de gestion d'un projet lui-même : *input, traitement et output*. Cette approche met en perspective une *organisation pyramidale* de son dispositif hybride, c'est-à-dire un cheminement des étudiants, entre présentiel et distance, à différents paliers de croissance de la gestion du projet.

Entrevue d'explicitation avec la chargée de cours (Annexe 10, p. 398)

Chercheur	Chargée de cours
<p>...justement, c'est ça qui va m'intéresser d'ailleurs, alors quand tu devais le penser pour la 1ère fois ce cours là en hiver, alors comment est-ce que tu as procédé, parce que ce n'était pas en présence uniquement ?</p>	<p>[...] je me suis assise avec Catherine, puis j'ai dit comment est-ce qu'on peut illustrer la façon que le cours est construit, tu sais les 2 cours de bases, puis ça c'est ma pyramide au début, tu vois les 2 cours de base, après ça on explique les processus, comment gérer un projet, puis après ça on va parler de l'humain dans la gestion de projet donc le gestionnaire de projet, ok, le gestionnaire de projet et la gestion de la dynamique d'équipe, donc comment je peux illustrer à l'étudiant c'est quoi le fil conducteur puis où je m'en vais dans le cours pour qu'ils comprennent les séances 1 à 10, où on démarre, puis où on s'en va, ok. [...] c'est là que j'ai construit cette slide là que je réutilise pour tous les processus, où là j'ai ce qui entre dans le processus, le processus, je ne sais pas si je réponds à ce que tu veux là.</p>
<p>Tout à fait, je te suis.</p>	<p>[...] le processus et ce qui va sortir du processus, ok, donc c'est là que j'ai pu avec Catherine, je lui ai dit si je présente mes choses comme ça, est-ce que tu penses que ce serait plus facile et c'est comme ça que j'en suis venue à présenter les processus de cette façon-là l'année dernière pour la 1ère fois, ok ?</p>
<p>Donc si je comprends bien, ton souci, c'était d'amener l'étudiant à visualiser la démarche.</p>	<p>...à visualiser la démarche, à comprendre, tu sais on montre des concepts, on parle de charte de projet, on parle de, je te parle du processus de démarrage là, puis l'étudiant avait de la difficulté à comprendre, mais ok ces concepts-là oui, mais ça sert à quoi? Ça vient où, moi là en tant que gestionnaire de projet je dois faire ça à quel moment, puis pourquoi je dois faire ça, alors c'est pour ça que j'en suis venue à dire, ben pour chacun des 5 processus, je pense que c'est important que l'étudiant comprenne qu'est-ce qui nous amène à faire ces activités-là, qu'est-ce qu'on doit faire une fois qu'on fait l'activité, puis qu'est-ce qui doit en sortir à la fin de cette activité-là, ok, donc c'est pour ça que j'ai???, ça pourrait être n'importe quel schéma, ok, mais c'est pour cela que j'ai voulu dire, à la place de dire on va juste avoir une slide sur le « statement of world » après ça on va avoir une slide sur la charte de projet, après ça on va avoir une slide sur, tu sais.</p>
<p>Donc tu étais plutôt animée par la question de cohérence.</p>	<p>Exactement.</p>
<p>Donc il y a un input, il y a le processus de traitement et puis on doit avoir un output.</p>	<p>Exactement, moi ce que je voulais c'est que l'étudiant soit en mesure, puis surtout en ligne, mais une fois que tu fais ça pour le cours en ligne pourquoi pas faire la même chose pour les cours en salle, tu comprends, une fois que tu utilises ce format-là, alors moi je voulais que l'étudiant comprenne effectivement comment les choses interagissaient, puis je voulais comprendre lui en tant que gestionnaire de projet, quand il va faire la job de gestionnaire de projet, pourquoi il va devoir faire certaines choses, puis qu'est-ce que ça va donner au bout du compte.</p>

De cet entretien d'explicitation émergent deux caractéristiques essentielles de son dispositif pyramidal en contexte d'apprentissage hybride en gestion de projets (figure 36, ci-après) : (1) la *métaphore du fil conducteur* et (2) la *visualisation conceptuelle*, chaque concept se manifestant dans un contexte d'occurrence précis.

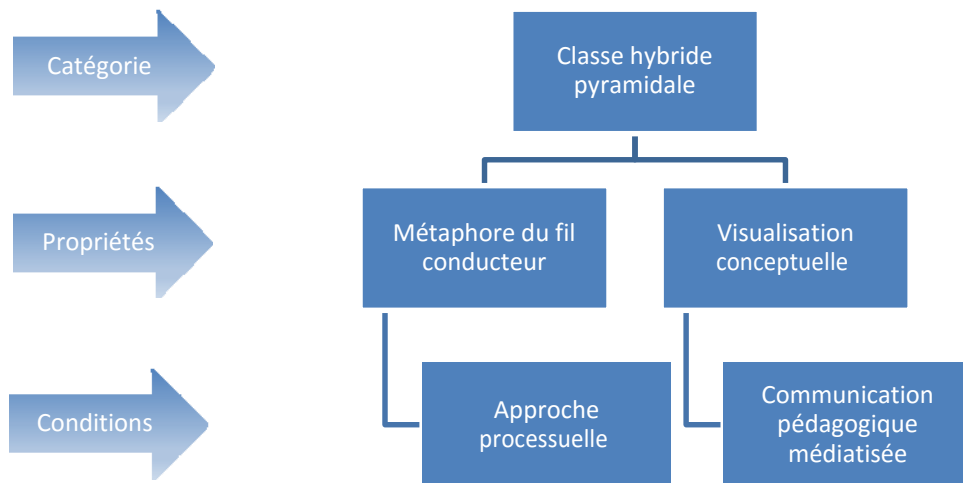


Figure 36 – Catégorie *Classe hybride pyramidale*

En effet, la chargée de cours est animée par une démarche progressive en regard d'une ligne directrice devant guider le cheminement pédagogique dans tout le dispositif. Ainsi, la première propriété, *métaphore du fil conducteur*, a trait aux deux premières séances en présentiel en début de session, qu'elle appelle « les 2 cours de base » et qui sont en fait une introduction à la gestion de projets (figure 37, p. 175) : **le monde des projets** (séance 1) et **la gestion de projets** (séance 2). Ces deux séances présentent donc *la trame de fond du cours*, constituant ainsi la base de la pyramide, à partir de laquelle l'enseignante construit le cheminement dans le dispositif.



Figure 37 – Extrait 1 diapositive séance 1 (en présentiel) du 30-470-12 Z20

Comme le témoigne la figure ci-dessus, cette propriété est plutôt observable dans l'*approche processuelle* que l'enseignante adopte. Il s'agit, en fait, d'une approche à trois paliers : *introduction à la gestion de projet (base)*, *le cycle de vie d'un projet (milieu)*, et *l'humain dans le projet (sommet)*. Toutefois, cette approche n'est pas nécessairement séquentielle, puisqu'après la séance 7 (en ligne) une incursion est faite dans le sommet de la pyramide, lors des séances 8 (en présentiel) et 9 (en ligne) pour traiter de la dimension humaine dans le projet, avant de revenir dans la partie médiane de la pyramide, dans la séance 10 (en présentiel), pour traiter de la clôture du projet. Même si, on note une séquence au niveau des cinq processus clés de la gestion de projets, cette séquence n'exclut pas une approche itérative des cinq processus (figure 38, p. 176).

LES 5 PROCESSUS CLÉS

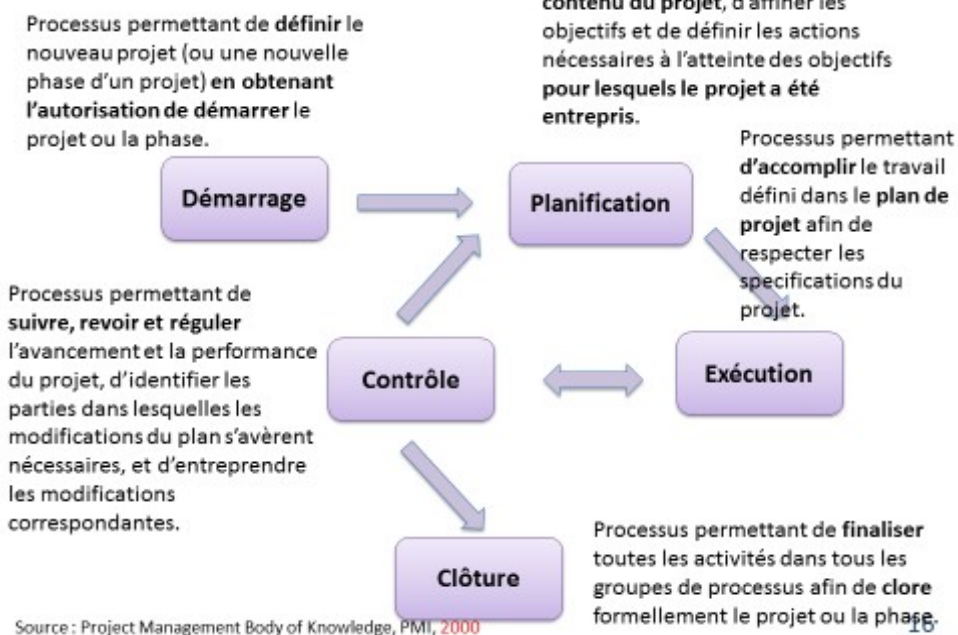
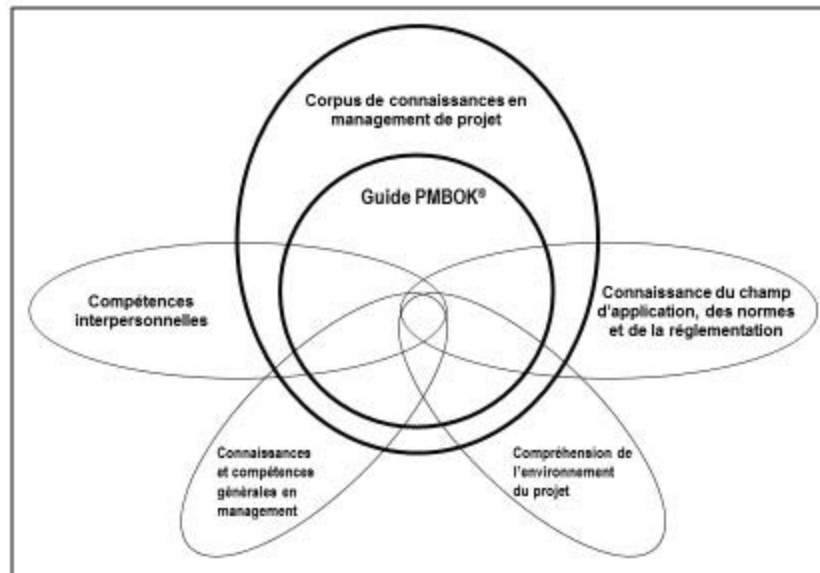


Figure 38 – Extrait diapositive séance 2 (en présentiel) du 30-470-12 Z20

Ces processus clés sont traités en regard d'une série d'informations relevant du *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK), le corpus de connaissances en gestion de projets (figure 39, p. 177) : connaissance du champ d'application, des normes et de la réglementation ; compréhension de l'environnement du projet ; connaissances et compétences générales en management et compétences interpersonnelles.

Le corpus de connaissances (PMBOK) du PMI



Source : Project Management Body of Knowledge, PMI, 2004.

17

Figure 39 – Extrait 2 diapositive séance 1 (en présentiel) du 30-470-12 Z20

Ce qui ressort de notre analyse des matériels audiovisuels utilisés dans ce cours, laquelle analyse a été confrontée à l'entretien d'explicitation avec l'enseignante elle-même, est qu'elle utilise fréquemment des tableaux, des schémas et des diagrammes pour illustrer, à chaque séance, le cheminement à suivre et le traitement de l'information que l'étudiant devra y opérer. Cette approche définit en fait la seconde propriété de sa **classe hybride pyramidale** : la *visualisation conceptuelle*, laquelle renvoie à l'exploitation pédagogique de l'audiovisuel. Aussi cette propriété se manifeste-t-elle concrètement en situation de *communication pédagogique médiatisée*, quand l'enseignante utilise la forme audiovisuelle de communication qui nécessite un traitement des contenus et des opérations techniques de production et de diffusion des matériels audiovisuels (Peraya, 1993) : diapositives, schémas, graphiques, logiciels et multimédia. Dans le cas précis de ce dispositif, des capsules vidéo sont utilisées en mode asynchrone comme en présentiel, mais surtout la forme scriptovisuelle est utilisée dans les trois modes de formation.

Récapitulatif de la catégorie *Classe hybride pyramidale*

La classe hybride pyramidale émerge du discours de la chargée de cours comme un cheminement pédagogique, intégrant le présentiel et la distance, en trois paliers sous la forme d'une pyramide qui représente la structure du cours et le traitement progressif des cinq processus clés de la gestion de projets : les trois parties de la pyramide correspondent chacune à un chapitre du cours. Selon la logique de sa pensée, la base de la pyramide représente les assises du cours ou fil conducteur, première caractéristique de cette catégorie, en termes de ligne directrice que les deux premières séances en présentiel explicitent. Cette propriété est observable dans l'approche par processus, qui définit la démarche de l'enseignante, à travers les cinq processus clés que les étudiants devront s'approprier. Pour y parvenir, elle facilite la compréhension des étudiants par la visualisation conceptuelle des contenus, deuxième propriété de la catégorie. Cette propriété se manifeste dans l'utilisation de l'audiovisuel en situation de communication pédagogique médiatisée, c'est-à-dire une forme de communication audioscripto-visuelle, pendant toute la session, aussi bien en présentiel qu'à distance synchrone et asynchrone. Avec, ce type de communication pédagogique, les contenus et supports didactiques doivent être rigoureusement traités en vue de leur production et diffusion appropriées. Si la production et la diffusion des diapositives, tableaux, schémas etc., sont plus faciles à opérer, celles des capsules vidéo semblent plutôt complexes. L'enseignante fait beaucoup plus usage des vidéos en asynchrone et des images fixes et fonctionnelles en présentiel et en synchrone. En outre, bien que la pyramide présente une progression de la base vers le sommet, cette démarche n'en est pas une de nécessairement séquentielle, vu le caractère itératif du traitement des cinq processus.

5.3.1.9 Catégorie *Scénario itératif du e-learning synchrone*

Le discours du maître d'enseignement fait également émerger cette autre catégorie conceptuelle sur la configuration du scénario pédagogique de sa démarche enseignante en mode synchrone hors campus. Cette approche repose sur le souci constant de rendre son cours beaucoup plus dynamique, en centrant l'attention des étudiants et en les impliquant activement dans le processus d'apprentissage. Son script résulte de l'intégration et du transfert qu'il a faits du scénario général proposé par l'équipe de conception et de conseil de la direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique de l'École (DAIP) : pour un cours virtuel synchrone de quatre-vingt-dix minutes, commenter en moyenne deux minutes chaque diapositive, tout en faisant contribuer activement l'étudiant. Son adaptation de ce scénario général repose sur son vécu professionnel d'artiste-comédien, qui l'a amené à jouer des fois devant les caméras de la télévision.

Le maître d'enseignement (Annexe 9, pp. 377-378) :

[...] mon expérience de comédien, qui m'a amené parfois à jouer à la télévision, je comprends mieux le fait qu'il est important de regarder la caméra pour que chaque étudiant se sente concerné, pour que le débit, la respiration, la pause de voix, le temps qu'on passe sur les mots comptent énormément également de manière à ce qu'ils ne s'endorment pas évidemment, donc il y a un scénario sur le passage des diapos que j'ai éliminé presque complètement, bien qu'il existait au départ.

À partir de cette expérience, qui lui a permis de développer la posture appropriée devant la caméra, il a mis en place un scénario adapté à sa conception de la dynamique d'enseignement en mode synchrone hors campus : un scénario basé sur la *métaphore de la trame du roman d'aventure* devant tenir le lecteur en haleine à partir de séquences progressives présentant les différents événements du récit. Il se considère comme un *écrivain* et ses étudiants des *lecteurs*. L'image mentale qu'il se fait de son cours est celle d'une histoire à raconter. Sa trame en est une de trois séquences cycliques qui présente la *toile de fond de l'action*, l'*action* elle-même et le *dénouement*.

Le maître d'enseignement (Annexe 9, p. 378) :

[...] j'y vais carrément pour raconter une histoire [...] un bon roman d'aventure va probablement proposer pendant un certain nombre de pages une mise en place du décor, ça c'est le concept que je présente et ensuite une plongée dans l'action, où là t'as le sentiment de participer, et là c'est là que je les fais contribuer en les amenant à travailler, à écrire sur les diapositives à partir de questions précises, je calcule environ, c'est jamais précis comme ça, mais environ entre 5 et 7 mn de théorie et un 2,3, 4 mn de contribution de leur part [...].

Son scénario est réfléchi d'avance, séquentiellement construit, alternant théorie et pratique et faisant appel à une participation active de l'étudiant, qui doit être sur le qui-vive pour contribuer à tout moment dans la démarche d'apprentissage.

Le maître d'enseignement (Annexe 9, p. 378) :

[...] en fonction d'un script assez précis dans ma tête qui est un 5, 6, 7 mn de présentation théorique des concepts, accompagnés d'exemples, puis ensuite leur contribution sous forme d'interaction avec des réponses à une question, et retour à la théorie et retour à la contribution etc., etc., pour faire en sorte qu'il y ait une dynamique, qu'ils ne s'ennuient pas surtout, il faut les considérer seul devant leur ordinateur, donc il ne faut pas qu'ils s'ennuient, il ne faut pas qu'ils quittent l'ordinateur non plus, il faut qu'ils contribuent, ils savent que : « c'est moi qui s'en vient là ».

Notre interprétation de son discours, confrontée aux notes d'observations dans notre JdB, met plutôt en perspective trois propriétés caractéristiques d'une telle approche itérative du scénario pédagogique du *e-learning* synchrone (figure 40, p. 181), lesquelles propriétés se manifestent chacune dans un contexte d'occurrence : (1) la *perspective conceptuelle* ; (2) l'*identification conceptuelle* et (3) le *récapitulatif conceptuel*.

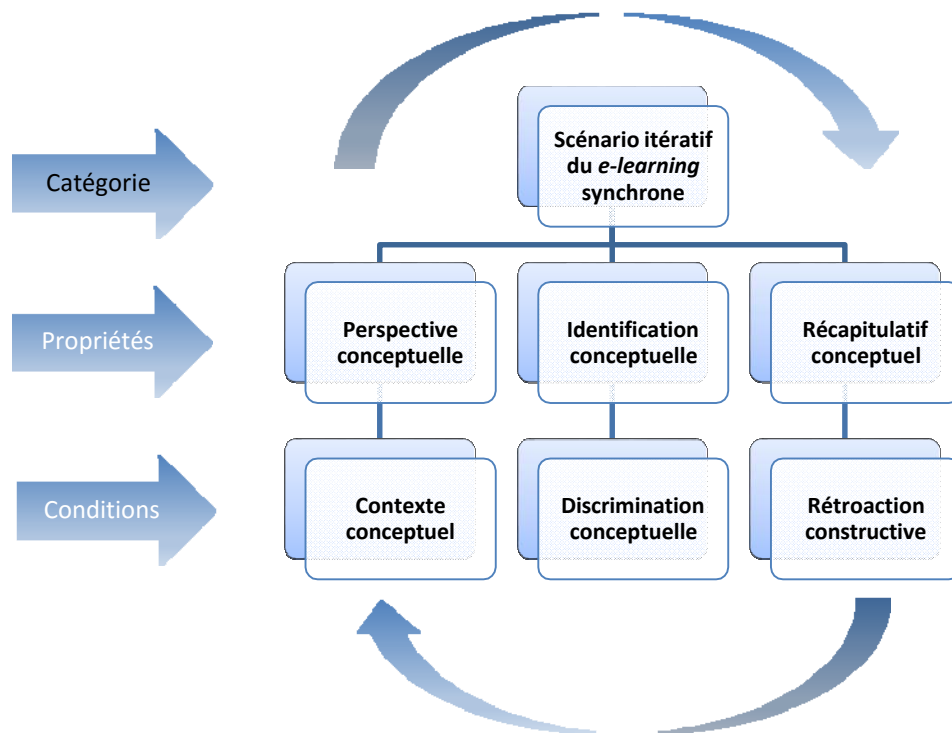


Figure 40 – Catégorie *Scénario itératif du e-learning synchrone*

En effet, quand il parle de « mise en place du décor » ou « présentation théorique des concepts », que nous avons assimilée à la métaphore de la toile de fond du récit, le maître d’enseignement situe le concept dans son contexte d’occurrence pour aider les étudiants à comprendre la *perspective conceptuelle*, qui permet de construire le champ de référence du phénomène sociologique analysé, en regard du spectre large couvert par la notion présentée, laquelle notion s’inscrit dans la thématique abordée pendant la séance. Cette première propriété de cette catégorie a trait donc à l’exercice de définition, par l’enseignant, du concept précisant les caractéristiques du phénomène sociologique étudié que les étudiants devront connaître. Elle se manifeste donc dans la *mise en contexte du concept* pour préciser et circonscrire la représentation abstraite des traits observables du phénomène analysé. Cet exercice, relevant plutôt d’un exposé magistral de l’enseignant, situe l’étudiant, dès le départ, sur l’objet exact de la réflexion à mener. À partir de cette phase de connaissance, il procède à la seconde phase permettant de savoir si l’étudiant a véritablement compris ce qui a été présenté : *l’identification conceptuelle*.

Cette seconde propriété de notre catégorie conceptuelle a trait à la participation de l'étudiant, lorsqu'il est sollicité pour reconnaître la portée du concept analysé parmi plusieurs autres phénomènes qui lui sont présentés. Ici, son sens de discernement, de discrimination, est exigé pour voir s'il est capable de répertorier les traits caractéristiques du phénomène que l'enseignant a précédemment décrits. Elle se manifeste donc dans les circonstances de *discrimination conceptuelle*, correspondant aux deux premiers domaines cognitifs de la taxonomie de Bloom (1956) : *connaissance* et *compréhension*. Toutefois, au-delà des contributions individuelles en ligne synchrone, le maître d'enseignement pousse un peu plus loin l'implication des étudiants par des contributions collectives d'équipes, en leur proposant des exercices qui font progressivement appel au domaine cognitif complexe : *application*. Mais, ce type d'exercice est limité, vu le laboratoire de pratiques prévu à cet effet dans les séances du présentiel sur campus. L'enseignant fait une mise au point sur l'intervention des étudiants pour leur permettre de progresser dans le cours : *récapitulatif conceptuel*, troisième propriété de la catégorie.

Cette troisième propriété a trait aux corrections orales et commentaires faits par l'enseignant sur les contributions des étudiants, autant sur le plan individuel que collectif. Elle permet ainsi de recadrer certaines imprécisions et d'aider les étudiants à se donner une représentation adéquate de l'élément observé. C'est une propriété se manifeste dans la *rétroaction constructive*, en vue d'amener les étudiants à prendre conscience de leurs erreurs et de s'autocorriger. Comme on peut le noter, ce maître d'enseignement intègre systématiquement une *démarche rétroactive instantanée* au processus d'apprentissage dans ses séances virtuelles synchrones. Il est bien conscient de l'effet constructeur qu'une telle approche peut avoir sur le cheminement des étudiants et, de ce fait, essaie, à travers les réajustements de leur compréhension, après chaque contribution participative, de les aider à voir l'écart entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils devront apprendre et comment ils devront l'apprendre. Après cette mise au point sur leur cheminement, le cycle reprend de nouveau en suivant les trois étapes successives. D'où les deux flèches circulaires (figure 40, p. 183) pour indiquer le caractère cyclique de ce scénario, qui demeure tout de même dynamique dans sa mise en œuvre dans la conduite de l'activité.

Récapitulatif de la catégorie *Scénario itératif du e-learning synchrone*

Le maître d'enseignement conçoit le scénario itératif du e-learning synchrone comme une approche dynamique d'enseignement en ligne en mode synchrone hors campus, qui se manifeste dans un processus séquentiel et cyclique basé sur la trame du roman d'aventure en vue de capter l'attention et maintenir l'intérêt des étudiants : un début, un milieu et une fin. Chacune de ses séquences correspond à une propriété caractéristique du scénario et s'actualise dans une situation donnée : (1) la perspective conceptuelle, c'est-à-dire la présentation des traits distinctifs du phénomène sociologique, se réalise dans la mise en contexte du concept permettant à l'étudiant d'en connaître la portée exacte ; (2) l'identification conceptuelle fait appel à la contribution participative de l'étudiant et est observable dans les circonstances de discrimination conceptuelle, c'est-à-dire les exercices de compréhension ; (3) le récapitulatif conceptuel, qui correspond à la mise au point faite par l'enseignant sur les contributions individuelles et collectives, est observable en contexte de rétroactions constructives quand l'enseignant amène les étudiants à prendre conscience de leurs difficultés et à se donner les moyens d'autocorrection. Aussi favorise-t-il chez eux la métacognition par des rétroactions constructives instantanées, systématiquement intégrées dans les activités en ligne en mode synchrone comme cela se ferait en présentiel sur campus. Ce scénario est cyclique, en ce sens que le processus recommence à la présentation de chaque nouveau concept jusqu'à couvrir l'ensemble des contenus de la séance.

5.3.1.10 Schéma récapitulatif des composantes de la métacatégorie *Apprentissage hybride*



**Figure 41 – Synthèse du phénomène de l'apprentissage
(E) : Catégorie émergente**

Ce schéma circulaire représente l'univers de l'apprentissage hybride, tel que perçu par les deux enseignants dans leurs dispositifs respectifs. Il met en perspective neuf catégories conceptuelles, dont sept émergentes. Toutes ces catégories constituent chacune une « constellation », dont la projection sur la « voûte » technopédagogique permet de mieux appréhender la structure fonctionnelle du phénomène de l'intégration du présentiel aux solutions virtuelles à distance. Chaque « constellation » est un ensemble de facteurs, dont la conjugaison participe de la dynamique du dispositif d'apprentissage hybride. Si les deux premières « constellations » (*Planification de l'activité* et *Organisation et gestion de l'activité*) sont, dès l'approche du dispositif, très visibles, les autres ne le sont qu'à partir d'une métaréflexion des deux enseignants sur leurs propres activités. Selon ces deux enseignants de disciplines à orientation qualitative en sciences de la gestion (*Sociologie du travail* et *Gestion de projets*), intégrer les modes de formation synchrone et asynchrone au mode de formation en présentiel implique une articulation complexe de différents phénomènes pédagogiques qui émergent dans le cours d'action. Leur approche du phénomène n'est donc pas tributaire d'une ligne de conduite pédagogique prescrite, bien que leurs enseignements soient ancrés dans la philosophie éducative de l'École (chapitre 4, pp. 123-125). Ils font plus appel aux vécus expérimentaux pour reconstruire leurs dispositifs respectifs. Ce qui impacte évidemment leurs pratiques enseignantes, en termes de développement professionnel que la prochaine section essaie de configurer.

5.3.2 Métacatégorie : *Développement professionnel*

Elle regroupe l'ensemble des catégories conceptualisantes permettant de structurer le phénomène du *développement professionnel* en enseignement universitaire, selon la perspective des deux enseignants en sciences de la gestion, en lien avec leurs dispositifs respectifs d'apprentissage hybride, que nous avons immergés pendant toute la session d'automne 2014. Elle recouvre quatre catégories : la *dynamique de la pratique*, l'*épuiement émotionnel*, l'*autodétermination de l'activité*, et l'*autoformation et transformation professionnelles de l'enseignant*.

5.3.2.1 Catégorie *Dynamique de la pratique*

Cette catégorie conceptuelle résulte de la confrontation, faite par l'enseignant lui-même, de sa planification de l'activité avec l'actualisation qu'il en fait dans le processus d'organisation et de gestion pratique de la situation de classe réelle, autant en présentiel qu'à distance synchrone (figure 42, ci-après). Selon la perspective des deux enseignants, ce phénomène conjugue l'expérience du pédagogue avec la contingence situationnelle, telle qu'elle se manifeste concrètement, en vue d'atteindre les objectifs visés. De par leurs expériences respectives, ils notent trois propriétés caractéristiques de cette catégorie, qui sont observables dans des contextes d'occurrence précis : (1) le *déséquilibre du cadre épistémique*, (2) l'*ajustement opératif* et (3) les *savoirs d'action*.

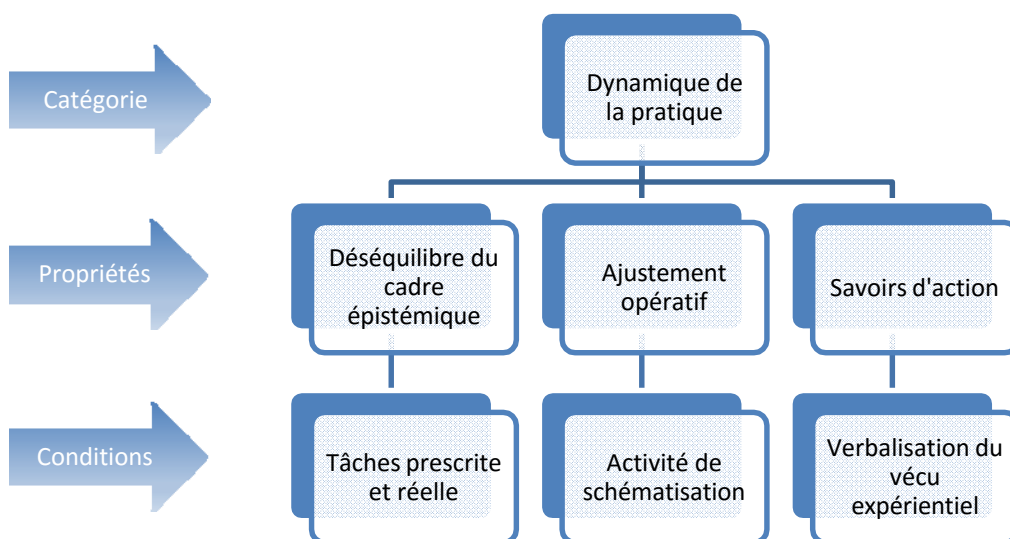


Figure 42 – Catégorie *Dynamique de la pratique*

La première propriété, *déséquilibre du cadre épistémique*, renvoie aux conflits cognitifs du sujet en activité, en référence à son système référentiel de significations. Le *cadre épistémique* est donc un ensemble de relations de significations permettant au sujet d'interpréter ses interactions avec son environnement immédiat pour donner du sens à ses expériences. Ce cadre est non seulement *psycho-génétiqument* inscrit (plan individuel), mais l'est aussi *socio-génétiqument* (plans social et culturel).

Cette notion de *cadre épistémique* est introduite par la psychologie génétique piagétienne du développement, ou *épistémologie génétique*, dont le centre d'intérêt est le *sujet épistémique*, c'est-à-dire les structures d'action ou de pensée du sujet, en opposition au *sujet psychologique* ou individu porteur de ces structures. La perspective piagétienne s'intéresse au mode de construction de la connaissance scientifique chez l'individu dans le temps (ontogenèse) malgré les différences individuelles qui puissent exister. Aussi le sujet épistémique est-t-il au centre du fonctionnement cognitif, en ce sens qu'il permet de saisir la genèse des processus mentaux en lien avec la construction des connaissances. Il est évolutif, vu le développement de l'intelligence, des connaissances et de la raison, lequel développement permet à l'individu de structurer son expérience. En conséquence, la structuration de l'expérience n'est pas statique, en termes d'absolu, mais plutôt dynamique, c'est-à-dire relative, dans la mesure où elle peut être transformée en fonction du degré d'objectivation que l'individu peut faire de la connaissance du réel. Ici, il n'y a pas de centration égocentrique du sujet, mais une décentration sur soi pour structurer son activité cognitive, en lien avec le vécu réel, permettant d'organiser sa compréhension du monde, d'où les caractères *adaptatif* et *relatif* de la connaissance. Cette décentration fait passer le sujet psychologique (subjectif) au sujet épistémique (objectif) à la quête de la connaissance scientifique. Un tel processus découle de la rupture entre la représentation mentale que le sujet se fait de la situation, en regard de son cadre habituel de référence, et telle qu'il la vit réellement dans ses interactions.

C'est dans cette perspective que nous avons codé cette catégorie *déséquilibre du cadre épistémique* pour désigner le manque de cohérence qui a existé par moments entre le système référentiel de chaque enseignant, à savoir *sa planification initiale de l'activité*, y compris ses principes, croyances et valeurs, partagés par sa communauté de pratiques, donc socialement et culturellement inscrits, avec *l'organisation et la gestion pratique de l'activité* en situations de classe réelle en présentiel sur campus et en virtuel synchrone. Les deux enseignants mettent en perspective la dynamique du mouvement dialectique des structures cognitives, sous-jacente à leur adaptation de la situation. Aussi cette propriété se manifeste-elle quand la *tâche prescrite*, ou *ce qui devrait être réalisé*, est modifiée et redéfinie en *tâche réelle*, ou *ce qui est effectivement réalisé*, selon les paramètres de contingences situationnelles pédagogiques. En d'autres termes, la tâche prescrite est ce qui

a été conçu par l'enseignant, sa planification de l'activité qu'il se propose de réaliser, tandis que la tâche réelle découle du cours d'action en regard des conditions de la réalité des interactions pédagogiques, telles qu'elles se manifestent, et des buts réellement pris en compte par l'enseignant. L'écart entre ces deux phénomènes montre que l'action est toujours située et ne peut nécessairement être anticipée, dans la mesure où l'enseignant peut ne pas exactement faire ce qu'il a initialement prévu de faire.

Aussi l'écart entre ce qui est initialement planifié et ce qui est effectivement fait dans la réalité réoriente-t-il la démarche enseignante. En regard du modèle théorique de la conceptualisation de la situation professionnelle élaboré par Pastré (2005), nous notons que les deux enseignants ont établi chacun une sorte de relation de significations entre les concepts organisateurs de leurs environnements technopédagogiques respectifs, définis dans la métacatégorie *Apprentissage hybride*, et leurs observations de la situation pédagogique, en termes de réaction des étudiants à leurs enseignements. Ces concepts organisateurs découlent du diagnostic que chaque enseignant a opéré, dans le cours d'action, sur le fonctionnement de son propre dispositif afin de catégoriser les différents phénomènes que nous avons induits. Ce diagnostic a donné lieu à un *ajustement opératif*, deuxième propriété de la **dynamique de la pratique**. En effet, cette propriété renvoie aux modalités d'action appropriées qu'ils ont dû élaborer pour efficacement conduire les activités dans leurs dispositifs respectifs. Cet ajustement opératif a consisté, pour eux, à *se donner une image mentale d'opérationnalisation de ces concepts organisateurs*, en termes d'action en temps réel. Cet ajustement opératif est plutôt observable à travers l'*activité de schématisation*, c'est-à-dire le processus de construction d'image opérative, lequel processus de construction nous a été seulement accessible que par les entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation, c'est-à-dire la métaréflexion de chaque enseignant sur sa propre activité, à posteriori, au sein de son dispositif hybride.

Cet exercice de schématisation, de leur part, a favorisé leur compréhension globale du contexte pédagogique réel articulant la formation en présentiel, sur campus, avec les solutions virtuelles, à distance, dans un même dispositif. Ils ont été en mesure de catégoriser des situations spécifiques de classe, en regard des contingences, et d'adapter leurs modalités d'action, en s'appuyant sur leurs expériences passées et leurs expériences en cours. Cette activité de cartographie mentale de la situation réelle a donc donné lieu à

une prise de conscience de la dynamique de fonctionnement du dispositif et la mise en œuvre d'une série d'opérations à conduire pour actualiser le plan de cours. Or la prise de conscience est ancrée dans un vécu singulier, qu'est l'expérience (Piaget, 1974). Cette dernière est elle-même sous-jacente à la construction de *savoirs d'action* constituant la troisième et dernière propriété de notre catégorie conceptuelle. Dans nos deux cas précis de dispositifs hybrides, le savoir d'action de chaque enseignant découle du processus de transformation qu'il a faite de la tâche prescrite en tâche réelle, pour avoir le contrôle sur les imprévus émergents. Ce savoir est donc tributaire de la pratique réelle en situation de classe. Il n'est pas un simple savoir-faire communicable ou procédural, mais plutôt un *savoir implicite* que la métaréflexion de chaque enseignant a permis de mettre en relief. Aussi sa manifestation est-elle observable dans le retour réflexif à travers la *verbalisation du vécu expérientiel* que nous avons eue avec eux. Cette verbalisation est la mise en mots par chaque enseignant de sa propre expérience au sein de son dispositif hybride. Elle les a conduits chacun au-delà des situations et actions spécifiques vécues pour les réorganiser et les conceptualiser, en fonction des opérations pragmatiques qu'ils ont menées pour surmonter les contingences rencontrées (Samurçay & Vergnaud, 2000).

Récapitulatif de la catégorie *Dynamique de la pratique*

*Dans le cas des dispositifs hybrides du maître d'enseignement et de la chargée de cours, la **dynamique de la pratique** est l'expression d'un ensemble de phénomènes complexes, dont la mise en lien préconfigure les paramètres structurant leur processus individuel de construction identitaire professionnelle. Ces phénomènes complexes constituent chacun les propriétés caractéristiques de cette catégorie, lesquelles propriétés se déclinent en termes (1) de déséquilibre du cadre épistémique, c'est-à-dire un système référentiel de l'enseignant inapproprié pour faire une lecture adéquate de la situation vécue, (2) d'un ajustement opératif désignant l'élaboration d'une image mentale de séries d'opérations appropriées à mener pour réorganiser la situation et (3) les savoirs d'action découlant du cours d'expérience. Les trois propriétés sont respectivement observables dans les circonstances suivantes : l'écart entre la tâche prescrite et la tâche réelle, l'élaboration d'une image opérative de la situation et la mise en mots du vécu expérientiel de l'action.*

5.3.2.2 Catégorie *Épuisement émotionnel*

Cette catégorie de concepts émerge du discours du maître d'enseignement et, à un degré moindre, de celui de la chargée de cours. Elle désigne l'ensemble des paramètres structurant le phénomène psycho-physiologique que vit l'enseignant en situation réelle de classe virtuelle synchrone à distance. Trois propriétés caractéristiques distinguent cette catégorie (figure 43, ci-après) : (1) les *paramètres techniques et atmosphériques*, (2) les *compétences technologiques* et (3) les *réactions psycho-physiologiques*.

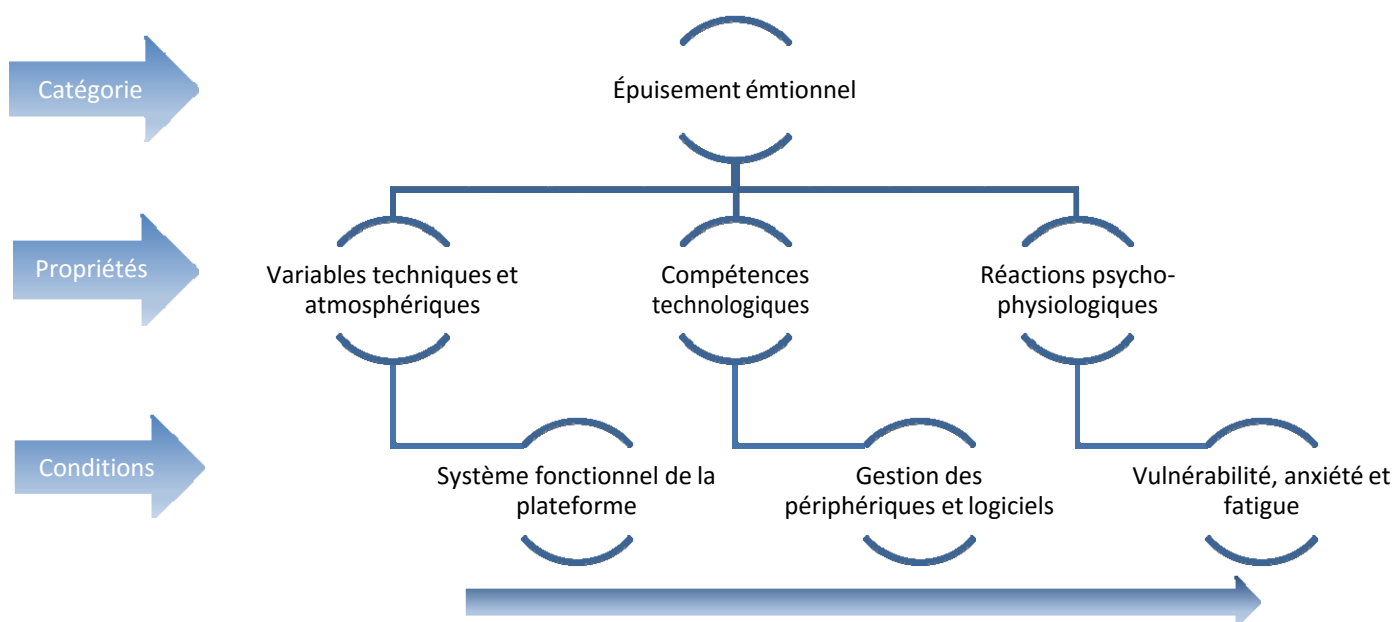


Figure 43 – Catégorie *Épuisement émotionnel*

La première propriété, *variables techniques et atmosphériques*, désigne tous les paramètres hors du contrôle absolu de l'enseignant en ce qui a trait au fonctionnement de la classe virtuelle synchrone : matériels informatiques ou *hardware*, connexion Internet, électricité et facteurs climatiques et solaires (tornade et tempête solaire). Ils peuvent être préjudiciables au bon fonctionnement du *Webinaire* (Annexe 9, p. 389) :

Chercheur	Maître d'enseignement
Qu'est-ce qui t'est le plus difficile en ligne ?	En classe, je ne manipule rien. Sinon brancher mon ordinateur. Là, il y a un élément technique qui me tient quand même. Il y a avait eu une tempête solaire, on avait perdu l'écran pendant 10 minutes [...] je me dis toujours : « j'espère qu'il ne va pas me manquer une diapositive, j'espère que ma souris va pas me lâcher ». Quand je suis en ligne, il y a une partie de moi qui est en train de penser deux mouvements d'avance pour me dire qu'est-ce qui va se passer encore. À la fin, il me faut beaucoup plus de temps pour baisser l'adrénaline, pour me calmer, pour me sortir de la séance.

Cette propriété est observable lors du fonctionnement du système informatique du réseau d'apprentissage, que nous désignons par *système fonctionnel de la plateforme* : un hardware subitement défaillant, un gel d'écran de l'ordinateur ou même des perturbations de réseaux électriques et de télécommunications, en pleine séance de cours en ligne, sont des conjonctures défavorables pouvant engendrer du stress chez l'enseignant, comme le témoigne le discours ci-dessus du maître d'enseignement. Cet enseignant montre bien le *stress* qui devient le sien quand il est en classe virtuelle synchrone :

En classe, je ne manipule rien. Sinon mon ordinateur. Là, il y a un élément technique qui me tient quand même.

Ces mots traduisent une nette différence de disposition mentale en regard des préoccupations qui sont les siennes en présence et à distance : « élément technique ». Mais, il faut aussi relever que le bon fonctionnement de ce paramètre est aussi tributaire des phénomènes solaires et atmosphériques, qui peuvent soudainement survenir, tel que l'événement de la tempête solaire qu'il a vécue avec sa classe virtuelle.

L'une des caractéristiques de cette catégorie, conséquente à la première propriété, est la *compétence technologique* de l'enseignant sous-jacente à une excellente maîtrise de l'environnement numérique d'apprentissage : que faire quand une souris vous lâche en pleine séance de présentation des contenus ou quand une diapositive ne s'affiche pas correctement dans son format initial d'enregistrement si l'on ne dispose pas d'une connaissance minimale de configuration des périphériques ou des logiciels ? Une autre

interrogation qui vient hanter l'enseignant dans sa conduite de l'activité virtuelle réelle en mode synchrone. Aussi cette deuxième propriété se manifeste-t-elle dans le contexte de la *gestion des périphériques et logiciels* (souris, clavier, applications Word, etc.), laquelle gestion nécessite une compétence minimale en informatique.

Ces deux premiers phénomènes, (i) *variables techniques et environnementales* et (ii) *gestion des périphériques et logiciels*, constituent, pour cet enseignant, dans le cas de la classe virtuelle synchrone, des **agents stressseurs** ou des circonstances conjoncturelles enfreinant le déroulement normal de la séance. Ces agents stressseurs provoquent des *réactions* chez l'enseignant en pleine activité, lesquelles réactions sont d'ordre *psycho-physiologiques*, troisième propriété caractéristique de cette catégorie conceptuelle : des états d'âme, ou encore ressentis qu'il éprouve, avec des incidences physiques. Le maître d'enseignement met clairement en perspective, dans son cas vécu, le monologue intérieur qu'il mène en *arrière-plan* sur l'activité en pleine séance, parallèlement à ses interactions avec son environnement immédiat (étudiants et outils informatiques) :

Quand je suis en ligne, il y a une partie de moi qui est en train de penser deux mouvements d'avance pour me dire qu'est-ce qui va se passer encore.

Outre les contingences interactionnelles avec les étudiants au niveau de la gestion concrète des contenus, il se prépare cognitivement à anticiper les incidents qui peuvent émerger des aléas techniques et/ou atmosphériques pendant la séance en cours. Comme on peut le constater, sa cognition est donc située dans sa gestion du ressenti éprouvé. Ces mouvements cognitifs parallèles lui font monter la pression psychologique sur soi, qu'il qualifie lui-même d'*adrénaline*. Cette pression induit un état d'esprit qui se manifeste ici dans les sentiments de *vulnérabilité*, d'*anxiété*, avec leur corollaire de *fatigue* morale et physique que le sujet peut ressentir au terme d'une activité intensément émotive :

À la fin, il me faut beaucoup plus de temps pour baisser l'adrénaline, pour me calmer, pour me sortir de la séance.

Cependant, ce phénomène psycho-physiologique ne nous a été accessible qu'à partir de notre entretien d'autoconfrontation avec l'enseignant lui-même. Cette catégorie

semble plutôt poser l'hypothèse d'un lien possible entre la situation de stress, tension émotionnelle relevant des contingences conjoncturelles, et le raisonnement pédagogique.

Récapitulatif de la catégorie *Épuisement émotionnel*

Dans le cas de la classe virtuelle synchrone du maître d'enseignement, l'épuisement émotionnel est un phénomène psycho-physiologique qu'un enseignant peut vivre au terme d'une activité pédagogique au sein d'un Webinaire. Il se caractérise par trois propriétés spécifiques qui sont (1) des facteurs relevant de l'outil informatique et de la nature (phénomènes atmosphériques et solaires), (2) les compétences technologiques de l'enseignant lui-même, c'est-à-dire des connaissances minimales en informatique pour conduire l'activité virtuelle et (3) les réactions que ces agents stressés peuvent causer. Ces propriétés sont respectivement observables dans les circonstances suivantes : le dysfonctionnement du réseau de la plateforme, le dysfonctionnement d'un périphérique de l'ordinateur ou d'un logiciel et les états d'âme et leur corollaire physique que cela peut engendrer. Cette troisième condition d'existence peut ne pas être observable chez l'enseignant en activité, en raison du calme qu'il pourrait manifester malgré son anxiété ou sa vulnérabilité. Elle est surtout accessible par un retour réflexif sur l'activité, à posteriori. Toutefois, ce phénomène permet d'émettre une hypothèse sur la corrélation du stress, généré par l'activité pédagogique, avec le raisonnement de l'enseignant.

5.3.2.3 Catégorie *Autodétermination de l'activité*

Cette catégorie conceptuelle émergente traduit le phénomène *autodéterminant* de l'activité chez les deux enseignants, au sein de leurs dispositifs hybrides respectifs, en regard de la théorie du cours d'action de Theureau (1992), laquelle théorie est sous-jacente à notre démarche d'analyse. Nous avons codé les éléments caractéristiques de ce phénomène chez les deux enseignants à partir d'un des postulats du cadre sémiologique du cours d'action, selon lequel (i) l'activité est unique et émergente, en termes de spécificité de l'action, laquelle action est adaptée aux conjonctures environnementales, donc située et (ii) l'activité s'actualise dans des choix d'actions précises parmi plusieurs possibilités d'actions qu'offre la situation au sujet-acteur. En d'autres termes, l'activité ne peut se

définir à partir d'une tâche prescrite et ne saurait être toujours anticipée, dans la mesure où chaque situation est spécifique en soi.

L'anticipation de l'action est possible à partir du vécu de l'action, mais ce vécu ne permet pas de déterminer systématiquement l'action qui s'en vient même si les contextes sociohistoriques et culturels de l'action permettent d'en orienter la suite. Aussi l'activité possède-t-elle en elle-même les facteurs déterminant sa genèse et sa portée : elle part toujours d'une situation complexe, on ne peut, moins précise pour s'actualiser en fonction des contingences et permettre de configurer les traits des types de situations. En effet, la dynamique de la pratique des deux enseignants leur a permis de configurer les dispositifs hybride respectifs, sur la base de leurs vécus expérientiels dans ces dispositifs et des facteurs socioculturels entourant les circonstances d'occurrence de chaque activité, qu'ils ont conduite. Aussi les entretiens d'explicitation sur leurs actions à postériori mettent-ils en perspective deux propriétés de ce phénomène dans des contextes d'occurrence précis (figure 44, ci-après) : (1) *dimension conjecturale* et (2) *dimension conjoncturelle*.

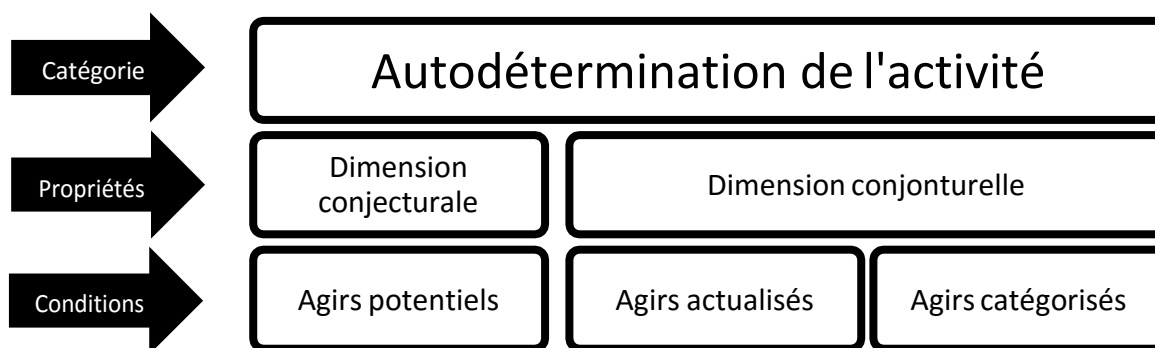


Figure 44 – Catégorie *Autodétermination de l'activité*

La première propriété de cette catégorie, *dimension conjecturale*, renvoie aux *différentes hypothèses d'actions*, pour chaque phénomène vécu, qu'élabore l'enseignant dans la conduite de l'activité en regard d'un certain nombre de paramètres manifestes : la reconstruction de la structure globale du cours et des supports didactiques pour aligner présence et distance dans un même dispositif ; les contingences atmosphériques et solaires, ainsi que les contingences techniques pouvant affecter le déroulement des séances du webinaire (classe virtuelle en mode synchrone) ; les difficultés liées aux compétences

technologiques des étudiants pour leur participation en ligne ; la gestion du clavardage instantané pour répondre aux questions des étudiants pendant le webinaire ; la posture physique à adopter pour établir le contact visuel virtuel avec les étudiants pendant le webinaire ; les stratégies à mettre en place pour centrer leur attention et les motiver à rester en ligne pendant le webinaire ; la gestion du laboratoire de pratiques en présentiel sur campus ; la gestion du travail d'équipe pendant le webinaire et la gestion du stress que l'enseignant ressent en regard de tous ces facteurs conjoncturels.

Ces facteurs donnent lieu à des cas complexes. Chaque cas, ne se manifestant pas de façon identique à chaque occurrence, est donc particulier, spécifique, singulier, auquel l'enseignant est confronté sur le champ et ne peut mécaniquement appliquer des recettes toutes faites. Aussi chaque cas est-il source d'incertitudes, de réflexions, de jugements, de décisions à prendre, donc de délibérations, rendant ainsi le travail enseignant conjecturel (Champy, 2009) : une réalité qu'on ne peut maîtriser systématiquement. Cette propriété se manifeste quand multiples *agirs potentiels*, en termes de plusieurs décisions possibles à prendre, émergent de la démarche d'abstraction de l'enseignant en cours d'action. Par exemple, le cas du maître d'enseignement face à l'étudiante qui n'arrivait pas à activer son microphone dans le webinaire pour poser sa question : une décision s'imposait, soit attendre que le problème technique soit résolu, soit continuer la séance sans répondre à sa question qui pourrait être d'intérêt public. La décision dans l'action était de poursuivre en lui proposant l'alternative du clavardage privé ou public instantané. Ce choix convenait-il à l'étudiante qui devait à la fois suivre la présentation de l'enseignant et formuler à l'écrit sa question dans le clavardage ? Cela ne provoquait-il pas une surcharge cognitive chez l'étudiante dans la simultanéité des tâches cognitives en ligne que lui imposait le rythme de la démarche enseignante ? Or l'enseignant, de son côté, était plutôt préoccupé par ce qui advenait des autres étudiants, dans leur isolement spatial, qui pouvaient se lasser d'attendre devant leur écran et abandonner le webinaire.

La décision de l'enseignant à amener l'étudiante à utiliser le clavardage privé ou public pour poser sa question, puisque le microphone ne fonctionnait pas, détermine donc son action en situation de classe virtuelle synchrone lors de cet incident technique lié à la compétence technologique de l'étudiante. Sa décision du choix du clavardage est une *dimension conjoncturelle* de son activité en ligne, deuxième propriété de notre catégorie

conceptuelle. Cette propriété est observable quand les agirs potentiels, relevant des conjectures de l'enseignant, à la lecture de la situation, se réalisent concrètement, c'est-à-dire deviennent des *agirs actualisés* : des actions adaptées au contexte manifeste. Au nom du principe de schèmes d'action, nous avons pu aussi relever cette propriété, dans le discours des deux enseignants, à travers leur élaboration d'*agirs catégorisés* à partir de différents cas vécus dans leurs dispositifs respectifs : construction de classes de modèles d'actions, comme leur approche individuelle de la scénarisation hybride qui émane des façons d'agir selon (i) leur spécialité disciplinaire, (ii) la clientèle étudiante et (iii) les situations d'actions réelles vécues. Ces agirs catégorisés vont donc composer leur banque de savoirs-agir, construite pendant leur cheminement et constituer, en conséquence, leur base de données d'expériences, lesquelles données leur permettront d'anticiper des cas partageant plus ou moins les mêmes traits. En somme, les dimensions conjecturelle et conjoncturelle de l'activité vont de pair et s'influencent mutuellement.

Récapitulatif de la catégorie *Autodétermination de l'activité*

Comme on peut le constater, l'autodétermination de l'activité, en contexte hybride chez les deux enseignants, relève de deux propriétés caractéristiques qui les inscrivent dans une dynamique de cognition située, dont (1) l'élaboration de conjectures d'actions et (2) des prises de décisions pour conduire l'activité en regard des contingences et du but. La première se manifeste à travers des hypothèses d'agirs que l'enseignant formule et la seconde quand il opère un choix d'actions précis parmi les hypothèses émises pour agir, tout en se construisant des classes de modèles d'actions-types qui vont constituer sa banque de données d'expériences. Aucune action ne peut donc être systématiquement programmée et l'anticipation que le sujet en fait repose sur des données d'expériences qui sont en fait des façons d'agirs émergeant des vécus d'action. En clair, l'activité se précise elle-même à partir de circonstances contingentes spécifiques qui en définissent la portée à travers un dialogue entre les dimensions conjecturelle et conjoncturelle, que l'enseignant articule constamment dans le cours d'action.

5.3.2.4 Catégorie *Autoformation et transformation professionnelles*

Cette catégorie de concepts désigne, d'une part, le phénomène du processus de formation qui prend appui sur les transactions des deux enseignants avec leurs dispositifs hybrides respectifs et leurs étudiants et, d'autre part, les incidences de ces transactions sur le processus développemental de leurs pratiques pédagogiques universitaires, en termes d'interactions entre leur approche innovante et la construction identitaire. Selon Pineau (1989), l'autoformation ancrée dans l'expérience, ou *autoformation expérientielle* chez l'adulte en contexte de formation continue, est un processus qui s'articule autour de trois paramètres principaux : le *soi* (sujet), les *autres* (autrui) et les *choses* (objet). Aussi Carré, Moisan & Poisson (1997) définissent-ils le pronom personnel *je*, désignant la première personne du singulier, comme le régulateur principal des interactions entre la *formation du sujet par lui-même* (auto-formation), la *formation du sujet par autrui* (co-formation) et la *formation du sujet par l'objet* (éco-formation).

Dans les cas du maître d'enseignement et de la chargée de cours, les vécus sociohistoriques de chacun d'eux, leurs réflexions sur l'organisation et le fonctionnement de leurs dispositifs respectifs, ainsi que leurs interactions avec les étudiants en situation de classe en présentiel ou dans le webinaire constituent les points d'ancrage de leur développement professionnel et l'amorce aux transformations individuelles de pratiques et des composantes identitaires sollicitées. Notre traitement et analyse de leur discours mettent en perspective deux propriétés caractéristiques de ce phénomène (figure 45, p. 198) : (1) l'*autoévaluation critique de l'enseignement* et (2) la *pratique pédagogique innovante*. Chaque propriété se manifeste suivant un contexte d'occurrence spécifique.

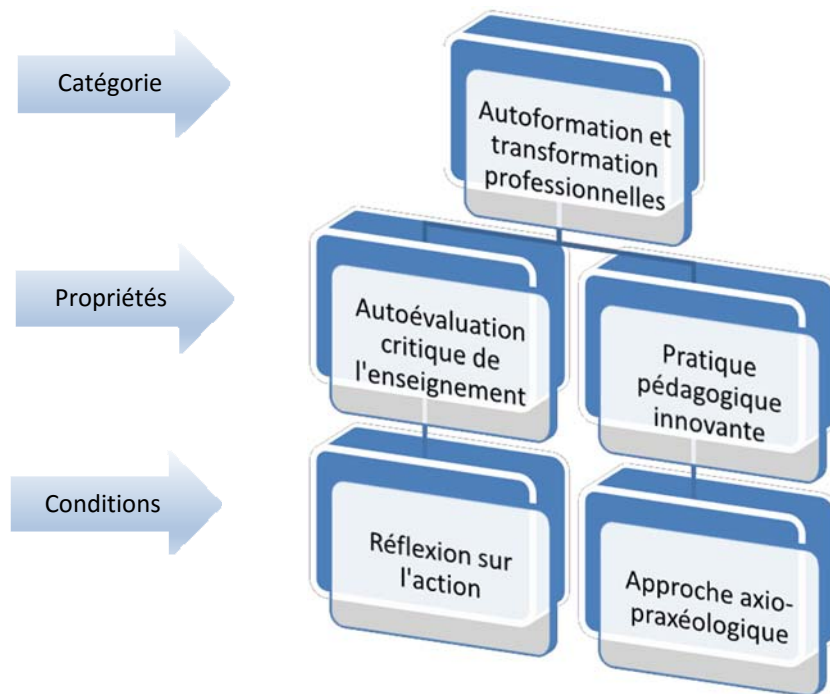


Figure 45 – Catégorie *Autoformation et transformation professionnelles*

La première propriété caractéristique de cette catégorie, *autoévaluation critique de l'enseignement*, renvoie à l'appréciation critique que chaque enseignant fait de sa propre prestation pédagogique après chaque séance de classe en mode présentiel ou en virtuel synchrone. Ils procèdent systématiquement, chacun à sa façon, à une autocritique de leur démarche pédagogique concernant chaque séance d'enseignement. Le maître d'enseignement fait surtout une *relecture des séances du webinaire* pour s'assurer de ne pas avoir manqué de répondre à toutes les interrogations des étudiants :

Entretien d'explicitation avec le maître d'enseignement (Annexe 9, p. 384)

Chercheur	Maître d'enseignement
C'est la réflexion après l'action...	<p>[...] quand mon cours est fini, je revois ma séance en ligne deux jours plus tard, puis là je relis les clavardages, parfois j'ai oublié une réponse, puis là j'écris quelques courriels à mes étudiants, j'ai oublié de te répondre, je ne t'avais pas vu dans le clavardage, puis je relis ça, puis je me dis, ah c'est ce qui aurait été dit en classe et que je n'aurais pas entendu, c'est toujours ça, toujours...</p> <p>...oui, et comme je le rends public, je me rends compte qu'ils sont de moins en moins gênés petit à petit de s'exprimer sur le clavardage parce que je ne les juge pas, ou je ne ris pas de ce qui disent, au contraire, je dis oui ça c'est important, on peut peut-être y réfléchir, donc ils y vont, c'est un grand puits le clavardage, tu le remplis de ce que tu veux.</p>

Cette relecture ne se fait pas selon un modèle scientifique standard qu'il suit pour porter un regard autocritique sur sa démarche enseignante, l'enseignant est plutôt animé par le souci de répondre aux attentes des étudiants. Ce faisant, il élabore de nouveaux moyens d'y parvenir même après la séance. Dans son cas précis, il revisite le clavardage afin de couvrir l'ensemble des interrogations des étudiants. Cette autoévaluation critique, de sa part, en est une d'informelle outre l'évaluation critique institutionnelle officielle de son enseignement, faite par les étudiants pour le compte de l'administration de l'École.

La chargée de cours, quant à elle, y va de deux façons pour son autoévaluation critique : (i) une démarche évaluative de son cours à la mi-session, qu'elle soumet aux étudiants afin de recueillir leurs observations et suggestions sur sa démarche enseignante et (ii) l'évaluation institutionnelle de fin de session de son enseignement faite par les étudiants pour le compte de l'École. Elle porte une réflexion sur les informations recueillies de ces deux évaluations pour s'ajuster après la mi-session et en vue de la session suivante :

Entretien d'explicitation avec la chargée de cours (Annexe 10, pp. 408-409)

Chercheur	Chargée de cours
<p>...puis encore une autre chose aussi, c'est le lien que tu as essayé de mettre entre le cours et puis l'actualité au sujet de l'iPhone...</p> <p>...mais je ne sais pas si tu avais observé, parce que moi j'avais observé des étudiants, on dirait qu'ils semblaient un peu déconnectés...</p> <p>Oui, oui, ils ne suivaient pas les infos, donc il y en avait qui se disaient « iPhone!!! ».</p> <p>Nous aussi c'est la même chose.</p> <p>Que ce soit en ligne ou en salle de classe.</p>	<p>Ben ça, j'essaie de le faire au moins une à deux fois par session.</p> <p>...par rapport à l'iPhone?</p> <p>Oui c'est ça ! (rires de l'enseignante), mais il y en a qui suivent l'actualité, tu sais moi ce que j'ai constaté là, moi à ma 1^{ère} session, Yaya, j'ai eu une évaluation, je ne sais pas si tu sais à HEC Montréal comment on fonctionne. On est évalué par les étudiants.</p> <p>[...] j'ai pris les commentaires des étudiants qui étaient écrits très à cœur, puis j'ai essayé d'aborder ça, puis j'ai essayé de changer mon cours pour rendre ça intéressant, comme si moi j'étais étudiante dans la salle, tu sais, bon certaines choses que je fais en classe fonctionnent avec certains, mais ne fonctionnent pas avec d'autres, mais je pense qu'à travers un cours, il faut être capable de connecter au moins avec chacun sur un sujet ou d'une façon, que ce soit par mon dessin, que ce soit par l'exemple que je donne par l'actualité, que ce soit par un cas, que ce soit par mon PowerPoint ou par les questions que je leur pose, il faut qu'un moment donné, l'étudiant (claquement des doigts de l'enseignante), que je sois capable de le brancher au cours, tu vois.</p> <p>Le plus difficile c'est ceux qui sont dans la rangée d'en arrière, des fois j'essaye de le faire, des fois j'arrive trop tard, je ne suis pas capable de le faire, mais pour que je puisse avancer le plus possible parce que je me mets dans la face (rires de l'enseignante), parce que je veux vraiment les attraper.</p>

<p>Maintenant, la tâche devient de plus en plus complexe, quand il s'agit d'en ligne.</p>	<p>En ligne ce n'est pas pareil, je me dis dans les cours en salle, si je suis capable au moins de faire ça, c'est une bonne chose, en ligne je vais avec mon propos que j'illustre, des fois j'utilise le tableau blanc, ou sur le power point je fais un dessin, je rappelle des fois, tu sais des fois je reviens sur le triangle, puis là je redessine le triangle pour eux, donc voilà.</p>
---	--

L'autocritique de cette chargée de cours repose sur les observations critiques de ses étudiants, qui éclairent sa démarche enseignante. Elle en fait un véritable miroir de ses enseignements pour repenser son cours, à la lumière des forces et faiblesses relevées, afin d'améliorer ses prestations et de répondre efficacement aux attentes de chaque étudiant. C'est ce travail de *retour sur soi*, à travers le regard critique de ses étudiants, qui lui a permis de développer un sentiment d'empathie à leur égard et de varier ses stratégies de présentation pour pouvoir rejoindre chaque étudiant dans sa démarche personnelle de construction de nouvelles connaissances :

[...] puis j'ai essayé de changer mon cours pour rendre ça intéressant, comme si moi j'étais étudiante dans la salle, tu sais, bon certaines choses que je fais en classe fonctionnent avec certains, mais ne fonctionnent pas avec d'autres, mais je pense qu'à travers un cours, il faut être capable de connecter au moins avec chacun sur un sujet ou d'une façon, que ce soit par mon dessin, que ce soit par l'exemple que je donne par l'actualité, que ce soit par un cas, que ce soit par mon PowerPoint ou par les questions que je leur pose, il faut qu'un moment donné, l'étudiant (claquement des doigts de l'enseignante), que je sois capable de le brancher au cours, tu vois.

Cependant, elle exprime toujours des difficultés quant à l'implication active des *back-benchers* en mode présentiel sur campus (Langevin & Bruneau, 2000), c'est-à-dire ces étudiants qui sont assis au fond de la classe et qui manifestent peu d'intérêt pour le cours. Ses difficultés semblent plutôt liées à ses débuts en enseignement (elle en est à sa deuxième année de pratique, contrairement au maître d'enseignement qui ne relève point ce phénomène de gestion de classe en mode présentiel). Elle met aussi en perspective la

différence de ses interventions dans les deux modes d'enseignement : dans le webinaire, sa démarche est davantage centrée sur la communication médiatisée.

La chargée de cours, dans sa démarche d'autocritique, intègre simultanément les concepts de *co-formation*, *réflexivité* et *autoformation* : (i) les critiques de ses étudiants lui permettent de *prendre conscience* des défis à relever dans ses enseignements, (ii) ce retour sur soi, à travers ces critiques étudiantes, développe en elle la *métacompréhension* ou *métacognition* lui permettant ainsi de réguler sa démarche enseignante, laquelle métacompréhension induit chez elle (iii) des *apprentissages professionnels par soi* qu'elle réalise d'elle-même. Aussi cette propriété se manifeste-t-elle dans la *réflexion sur l'action* suivant le regard des étudiants, quand elle vient à convoquer leurs discours pour questionner sa propre pratique. L'articulation, plus ou moins consciente, qu'elle fait de ces concepts participe d'un processus d'**autoconstruction professionnelle** qui la conduit, comme le maître d'enseignement, à créer de nouvelles façons particulières d'organiser et de gérer son dispositif selon un style qui lui est propre : *pratique pédagogique innovante*.

Cette deuxième propriété caractéristique de cette catégorie conceptuelle renvoie à l'approche nouvelle que chaque enseignant a fait de la scénarisation hybride, au sein de son dispositif, laquelle approche va au-delà du simple *modèle hybride par alternance* et du *modèle de scénario dans le webinaire*, proposés par la direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique (DAIP) de l'École : les deux premières séances de la session sont données en mode présentiel et, par la suite, toutes les séances au nombre impair sont données en webinaire, tandis que les séances au nombre pair le sont en présentiel ; pour ce qui est du script en mode synchrone en ligne, la présentation de chaque diapositive ne doit pas dépasser deux minutes et les étudiants sont appelés à participer activement. À partir donc de ces orientations institutionnelles et de quelques séances de formation sur l'élaboration d'un plan de cours hybride, le maître d'enseignement et la chargée de cours y sont allés, chacun, sur la base de trois paramètres principaux pour s'approprier ce nouvel environnement technopédagogique intégrant, dans un même dispositif, présence et distance : (i) leurs vécus sociohistoriques et professionnels, (ii) leurs observations sur le fonctionnement du dispositif hybride et (iii) leurs observations sur les interactions avec les étudiants, en regard des réactions de ces derniers à leurs enseignements.

Le maître d'enseignement, prenant respectivement appui sur ses expériences d'artiste-comédien, d'animateur radio-télé, de sociologue et d'enseignant universitaire, est arrivé à concevoir une *classe hybride inversée*, centrée sur l'apprentissage, où la *pédagogie active* devient le leitmotiv : le webinaire oscille entre théorie et pratique sur la trame de fond d'un roman d'aventure, qui maintient l'étudiant en haleine pendant toute la séance, et la séance en présentiel est totalement dédiée à la pratique, tout en revisitant à l'occasion la théorie, pour faciliter l'intégration des concepts ; sa classe va aussi au-delà du temps et de l'espace pour intégrer le mode asynchrone en ligne permettant à chaque étudiant de réviser les contenus en modes présentiel et synchrone, à son propre rythme, à travers le portail de *ZoneCours*. La chargée de cours, quant à elle, prend appui sur son expérience d'ingénieure pour concevoir une *classe hybride pyramidale*, selon une approche processuelle, intégrant le présentiel à la distance, suivant les cinq processus clés de gestion de projets que l'étudiant devra intégrer. Ici aussi, le dispositif est centré sur l'apprentissage et s'articule autour du travail d'équipe. Ces paramètres et les vécus réels de l'action ont amené chaque enseignant, au sein de son dispositif hybride, à développer des stratégies particulières de conduite de l'activité pour présenter les contenus, ainsi que susciter et maintenir l'intérêt des étudiants tout au long de la session.

Cette deuxième propriété est plutôt observable dans la mobilisation des valeurs personnelles et institutionnelles que les deux enseignants intègrent à la pratique réelle, en vue d'actions pédagogiques efficaces : *approche axio-praxéologique*. Nous définissons ainsi ce contexte d'occurrence en regard de la vision éducative des deux enseignants, en accord avec leurs cultures disciplinaires respectives, ainsi que la mission et les valeurs de HEC Montréal, en termes de pédagogie active, axée sur l'intégration de la théorie à la pratique pour une formation pragmatique des futurs gestionnaires. En outre, il faut relever le fait que ces deux enseignants sont essentiellement orientés vers l'efficacité de l'action, laquelle efficacité découle de leurs réflexions sur la pratique au sein de leurs dispositifs respectifs. Ils ont chacun construit du sens à leurs agirs dans l'action et par l'action elle-même (Imbert, 2007). Cette action de construction de sens ne vise pas la production d'un bien matériel, mais plutôt l'autonomie du sujet, voire sa liberté (Maubant & Martineau, 2011). Dans une perspective aristotélicienne de la double portée de la pratique, *poiésis* et *praxis*, les deux enseignants sont allés au-delà d'un simple savoir théorique pédagogique

utilisé pour reconfigurer leurs dispositifs respectifs (*poiésis*, ou action de faire selon un savoir pour produire un objet), pour mettre en perspective le sens particulier qu'ils donnent à leurs pratiques en regard de la reconstruction qu'ils ont faite de leurs dispositifs respectifs (*praxis*, ou action de mettre en valeur leurs agirs au sein des dispositifs). Aussi cette approche praxéologique donne-t-elle lieu à une liberté d'expression professionnelle (style), laquelle liberté leur permet ainsi d'enrichir le savoir collectif (genre).

En clair, si la *poiésis* renvoie à l'action de production d'un objet, la *praxis* définit plutôt l'intelligence de l'action. De ce fait, il ne peut y avoir de *praxis* que dans une mise en rapport du sujet avec l'objet par le sujet lui-même (Hegel, 1831 ; Marx, 1844 ; Imbert, 2007). Cette mise en rapport engendre à la fois une réflexion sur soi et sur le but de la production. Dans ce sens, cette réflexion sur soi, avec les incidences transformationnelles chez le sujet, n'est faite qu'en regard de la réflexion sur l'action de production. L'objet de la réflexion sur soi est donc la mise à distance du sujet avec sa réflexion sur l'action de production, laquelle mise à distance engendre un processus d'apprentissage dynamique, le savoir chez Hegel (1831) : une *intentionnalité* du sujet qui se règle sur l'objet, laquelle intentionnalité est toujours en transformation. Vu sous cet angle de la dialectique hégélienne de la construction du savoir, cette catégorie conceptuelle met en perspective l'autoapprentissage et l'autotransformation découlant de la dynamique interrelationnelle entre la réflexion sur soi de chaque enseignant, mise en rapport avec leur réflexion sur la configuration de leurs dispositifs hybride respectifs. Cette mise en rapport a donné lieu à de nouvelles approches du phénomène de la classe hybride.

Récapitulatif de la catégorie *Autoformation et transformation professionnelles*

En résumé, le phénomène d'autoformation et transformation professionnelles traduit le sens de réflexivité des deux enseignants et leur sens d'ouverture sur soi dans un contexte technopédagogique dynamique, dont la reconfiguration réelle à partir de leurs vécus de l'action (contingences et attentes des étudiants) et cheminements de vie professionnelle, a engendré chez eux des apprentissages professionnels qui ont modifié leurs visions et approches des dispositifs d'apprentissage hybride. Ce phénomène se caractérise par (1) le regard autocritique de chaque enseignant sur ses agirs pédagogiques dans le contexte de la réflexion sur l'action et (2) par des pratiques innovantes à partir de leur mise à distance de soi avec leurs réflexions sur l'action de reconfiguration de leurs dispositifs respectifs, conjuguant leurs conceptions personnelles, leurs cultures disciplinaires et la culture institutionnelle. Ce processus d'autoformation et transformationnel repose sur la deuxième propriété caractéristique, qui a permis aux deux enseignants de s'affranchir des orientations institutionnelles, relatives à la scénarisation hybride, pour s'élaborer des styles particuliers d'agirs pédagogiques. Ce processus en est un de dialectique qui se nourrit de la confrontation de chaque enseignant à sa propre activité, au sein de son dispositif, dans une dynamique de métaréflexion le conduisant ainsi à questionner ses pratiques et à donner du sens à ses agirs professionnels.

5.3.2.5 Schéma récapitulatif des composantes de la métacatégorie *Développement professionnel*

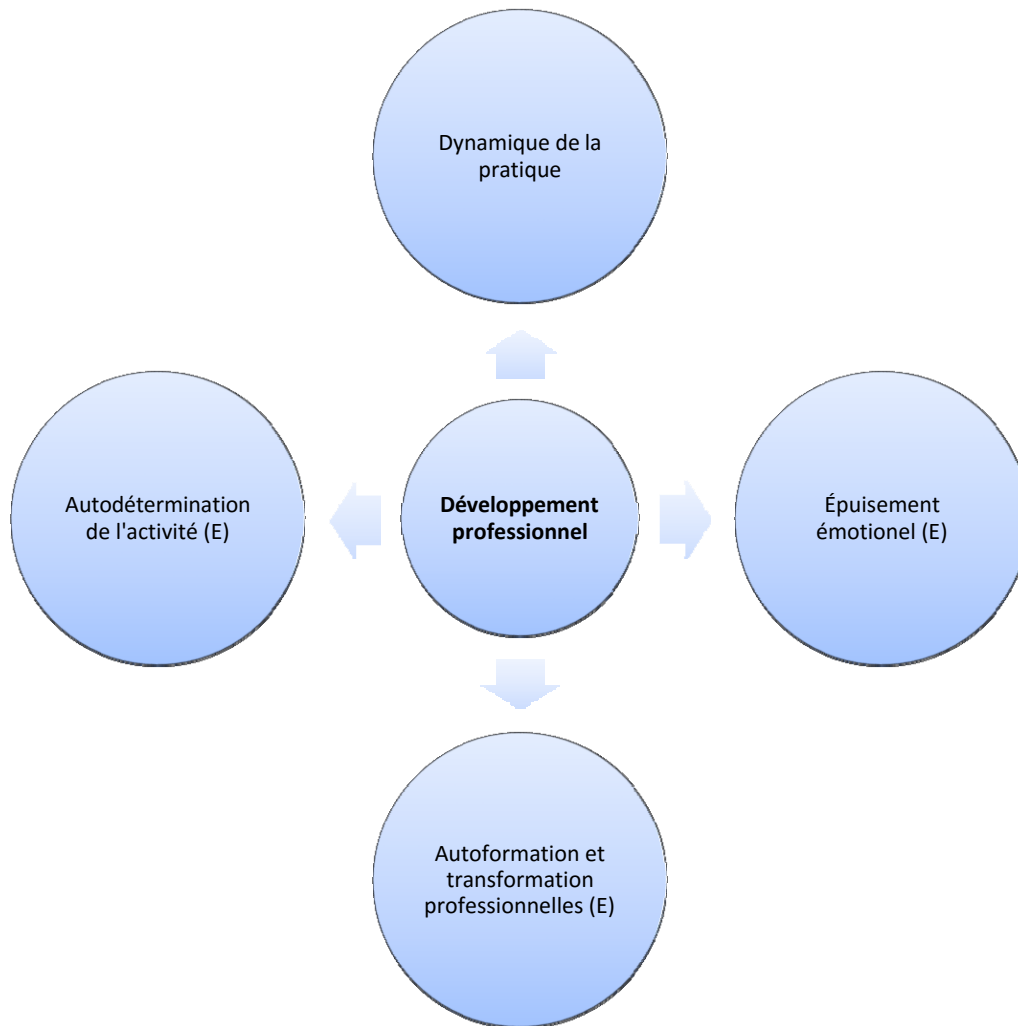


Figure 46 – Synthèse du phénomène du développement professionnel

(E) : Catégorie émergente

Le phénomène du *développement professionnel* en contexte de pratiques pédagogiques universitaires au sein d'un dispositif d'apprentissage hybride, selon la perspective du maître d'enseignement et de la chargée de cours en sciences de la gestion, s'articule autour d'un ensemble de **phénomènes psychocognitifs** qui ont des incidences sur leurs visions et approches de cet environnement technopédagogique intégrant distance et solutions virtuelles : *dynamique de la pratique*, *épuisement émotionnel*, *autoformation et transformation professionnelles* et *autodétermination de l'activité*. Les trois derniers

phénomènes émergent plutôt du premier, en termes de conséquences des écarts entre les modélisations cognitives et opératives de leurs dispositifs respectifs, conduisant à un déséquilibre psychologique et une prise de conscience de la dialectique tâche prescrite/ tâche réelle, de laquelle dialectique découle deux approches pédagogiques différentes dans la conduite des activités d'apprentissage au sein d'un dispositif hybride. En outre, notre analyse met en perspective deux niveaux de réflexion autour de ces phénomènes psychocognitifs, dont l'articulation participe de l'autonomie des deux enseignants en tant que professionnels réfléchis (figure 47, ci-après) : (1) *réflexion poïétique* et (2) *réflexion praxique*. Si la première vise le but de l'activité, la seconde met en perspective le sens que chaque enseignant donne à ses agirs dans la conduite de l'activité, de sorte qu'elle domine le processus du développement professionnel, en regard de la métaréflexion qui a fait émerger les trois derniers phénomènes de notre métacatégorie.

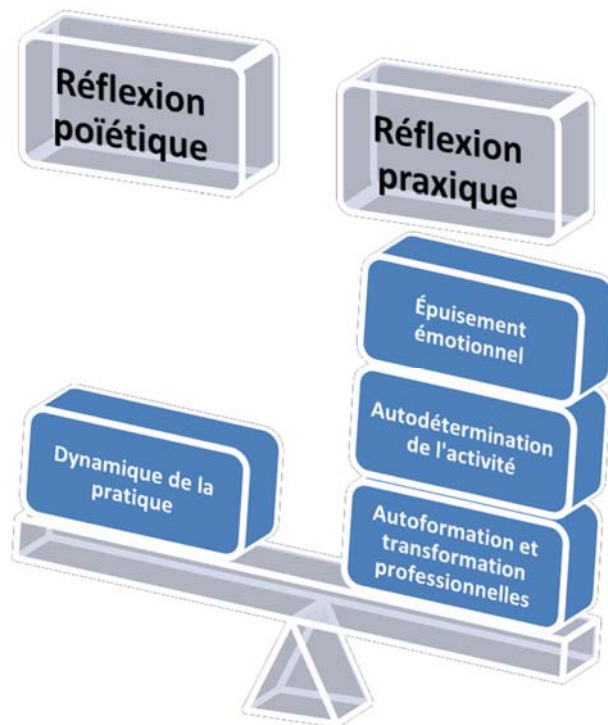


Figure 47 – Réflexion poïétique et réflexion praxique

Conclusion

Le chapitre cinq vient de présenter les résultats de notre traitement et analyse des données recueillies auprès des deux enseignants, dans leur processus de conceptualisation de l'activité pédagogique, au sein de leurs dispositifs hybrides respectifs dans le contexte universitaire d'une faculté professionnelle. En regard des objectifs de la recherche et du cadre conceptuel sous-jacent à notre démarche, nous avons procédé par *catégorisations conceptualisantes* afin de relever les phénomènes structurant leur intégration du mode d'enseignement en présentiel aux solutions virtuelles à distance et ses implications sur le développement de leur pratique et cheminement professionnel. Aussi avons-nous conduit des entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation, sur leurs vécus de l'action, pour définir ces phénomènes selon leur propre perspective.

Deux métacatégories ont guidé notre lecture de leurs discours : l'**apprentissage hybride** et le **développement professionnel**. Chaque métacatégorie, telle qu'ils la perçoivent, est un ensemble de phénomènes multiples et complexes qui en définissent la structure dans le contexte précis d'enseignement qui est le leur. L'*apprentissage hybride* regroupe neuf catégories, dont sept émergents, et s'avère un ensemble de facteurs dont la conjugaison participe de la dynamique du dispositif d'apprentissage. Le *développement professionnel* regroupe quatre catégories, dont trois émergents, et se présente comme une posture réflexive axée sur la *praxis*, foyer de questionnements et de définition des agirs professionnels des deux enseignants. À partir de cette configuration de leurs activités, nous procédons, dans le chapitre six, à des mises en liens catégoriels afin de construire les modèles de pratiques enracinés dans leurs vécus de l'action.

Chapitre 6

Construction de liens catégoriels : élaboration de modèles de pratiques pédagogiques universitaires enracinés dans le contexte de la formation hybride en sciences de la gestion

Introduction

Dans le chapitre précédent, notre lecture analytique inductive des données traitées a fait émerger la structure des deux concepts principaux qui font l'objet de cette étude : les phénomènes d'**apprentissage hybride** et de **développement professionnel**. Chaque phénomène en est un d'une métacatégorie de concepts qui en précisent la portée selon la perspective des deux enseignants dans leur contexte précis d'enseignement des cours en formule hybride : HEC Montréal, programmes de certificats, clientèle adulte et champs disciplinaires du management (*sociologie du travail* et *gestion de projets*).

Le présent chapitre construit des liens catégoriels de type relationnel pour donner du sens à notre configuration de leur activité à partir des informations recueillies. D'une part, des liens sont établis entre les concepts de chaque métacatégorie pour définir l'intégration du *e-learning* au mode présentiel opérée par les deux enseignants dans leurs dispositifs respectifs et, par conséquent, induire les modèles de pratique qu'ils ont élaborés et qui sont enracinés dans ces dispositifs. D'autre part, les deux métacatégories sont mises en relation pour configurer les processus de développement des pratiques et de construction identitaire chez les deux enseignants dans leur démarche métaréflexive.

Aussi ce chapitre se divise-t-il en quatre sous-sections. Premièrement, les *modèles cognitif et opératif* des situations pédagogiques, élaborés par les deux enseignants, sont présentés. Deuxièmement, leur *articulation pensée de la médiation et de la médiatisation* est décrite ; Troisièmement, leurs *approches individuelles de la scénarisation hybride* de leurs dispositifs d'apprentissage respectifs, qui découlent de ces médiations humaine et technologique, sont configurées ; et quatrièmement, leur *processus de construction identitaire professionnelle* est défini en regard de leur construit expérientiel.

6.1 Les modèles cognitif et opératif des deux enseignants

En regard du modèle théorique de conceptualisation de la situation professionnelle élaboré par Pastré (2005), adapté à notre analyse de la situation d'enseignement en mode hybride (chapitre 2, p. 76, figure 12), les deux plans d'*activité de schématisation* ont été relevés dans les processus de conceptualisation de l'activité chez les deux enseignants au sein de leurs dispositifs respectifs : l'*épistémique* et la *pragmatique*. Le premier renvoie à

leur construction d'un schéma cognitif de la situation pédagogique, ou *modélisation cognitive*, tandis que le second concerne leur construction d'un schéma opératif de ladite situation par rapport aux contingences, ou *modélisation opérative*. Ces deux schémas sont respectivement l'expression des deux premières catégories de l'**apprentissage hybride** : *Planification de l'activité* et *Organisation et gestion de l'activité*. Le schéma opératif est la conséquence de la confrontation du schéma cognitif aux réalités de la classe.

6.1.1 Leur image cognitive de la situation hybride

Sur la base de leurs expériences, dans leurs dispositifs hybrides respectifs, depuis l'automne 2009, pour le maître d'enseignement, et l'hiver 2013, pour la chargée de cours, la configuration du discours des deux enseignants met en relief une approche commune de modélisation cognitive de leurs situations pédagogiques respectives (figure 48, p. 212). Leur lecture épistémique de la situation présente quatre étapes structurant leur pensée dans la démarche de planification de l'activité : (i) la structure générale de base des contenus; (ii) les principes d'actualisation et d'adaptation des contenus ; (iii) la réorganisation générale pratique du cours ; et (iv) l'élaboration des supports visuels.

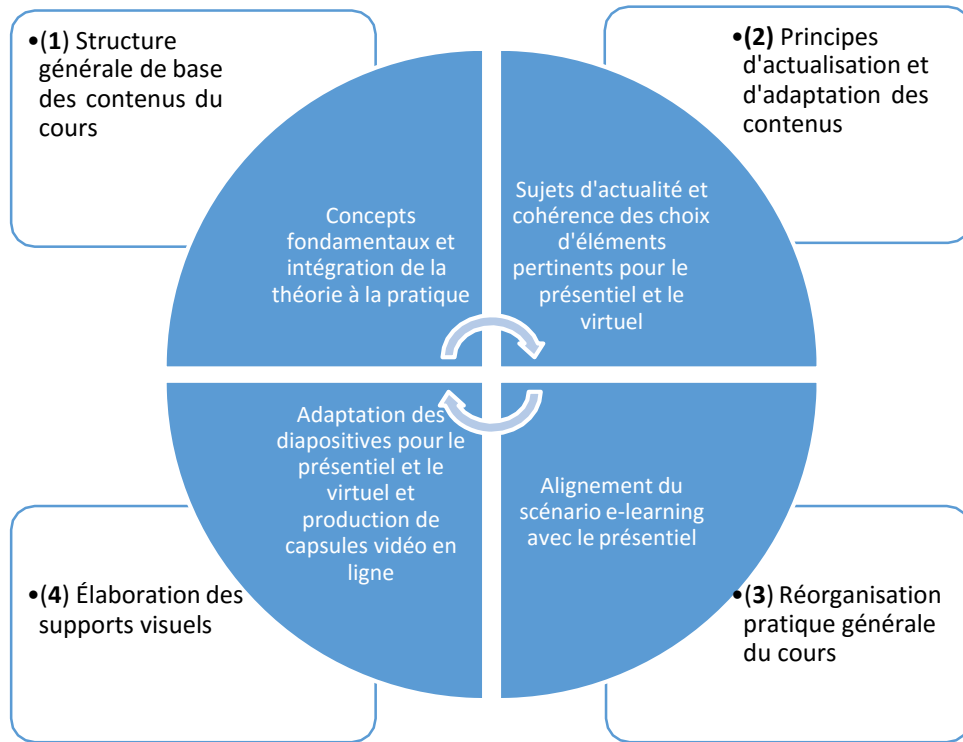


Figure 48 – Image cognitive de la situation pédagogique hybride

Ces étapes qui caractérisent la catégorie *Planification de l'activité* découlent en fait des **concepts organisateurs** de l'action dans le contexte hybride, tels que définis dans le chapitre 2 (p. 77) : *interactions, présences, compétence transversale d'intégration des TIC et alignement technopédagogique*. Dans leur projection de la situation pédagogique, sur la base de leurs vécus et connaissances disciplinaires, les deux enseignants se dessinent un portrait de l'articulation cohérente de la présence avec la distance à la lumière desdits concepts. Cette réflexion d'anticipation de l'action, restructurant le cours, leur permet d'établir une relation signifiante entre le redesign du cours, les activités d'apprentissage et les supports didactiques qu'ils proposent, et ces concepts organisateurs.

Toutefois, la modélisation cognitive que nous induisons de leur discours met en perspective une **forte relation entre leur pensée proactive et le redesign général du cours pendant la planification** : l'anticipation de l'action influe sur les *aspects structurels et matériels* du cours, en termes de structuration des contenus et leur actualisation, de la réorganisation de l'environnement d'apprentissage et de la production des supports

didactiques. **Ce schéma cognitif en est plutôt un d'un modèle décisionnel sur le design du cours hybride reposant sur les sens de jugement et de flexibilité de l'enseignant, mais ne laissant aucune place à l'imprévu** : la structure de base du cours, les contenus, les modes de diffusion et les matériels didactiques sont adaptés selon le jugement de l'enseignant, lequel jugement repose sur ses vécus antécédents. Aussi notons-nous que la réflexion des deux enseignants est centrée sur les aspects *organisationnel, méthodologique et technologique* **et non relationnel et cognitif** du cours.

Or, la réalisation du plan de cours n'est pas seulement confrontée aux contingences organisationnelles, méthodologiques ou technologiques, comme nous avons pu observer en présentiel et en virtuel synchrone, mais aussi aux événements de nature *relationnelle et cognitive* en regard des interactions de classe avec les étudiants. La décentration des deux enseignants de ces aspects relationnel et cognitif pendant l'acte de redesign de leurs cours respectifs, même si ces aspects demeurent des préoccupations dans leur arrière-pensée, s'explique par la difficulté d'anticiper ces types d'événement, étant donné le changement de groupes qui intervient à chaque session. Les préoccupations majeures, dans les deux cas de planification étudiés, sont de ce fait par ordre de priorité les *contenus, l'organisation de l'environnement d'apprentissage* et les *matériels*.

Comme on peut le constater dans le modèle cognitif ci-haut (figure 48, p. 212) que les deux enseignants se sont construits dans la phase de redesign de leurs cours respectifs, **la centration demeure la dimension technopédagogique du dispositif d'apprentissage hybride** : toute la réflexion pré-action des deux enseignants porte sur l'intégration du virtuel au présentiel, laquelle intégration influence leurs décisions sur la structuration du cours et son organisation pratique en classe et en ligne. L'élément nouveau qui amène cette dimension à occuper une place de choix dans leur démarche de redesign est les solutions virtuelles, qui viennent affecter leurs habitudes pédagogiques en présentiel. Ce qui nous conduit au constat suivant sur le redesign d'un cours en vue de son hybridation :

- *La pensée proactive de l'enseignant portera sur les aspects structurels et matériels de son cours si les considérations technologiques prévalent dans la planification de son dispositif hybride (1).*

Cet énoncé nomologique n'en est pas un de vérité absolu en regard de ses caractères conditionnel, relatif et conjectural : (1) il est sujet à la condition de prévalence de l'aspect technologique dans le redesign du cours ; (2) il est valable selon la perspective des deux enseignants ; et (3) nous l'avons inféré à partir des discours des deux enseignants. Aussi peut-il évoluer, donc provisoire, si les paramètres précédents changent. Cependant, nous notons que la réflexion des deux enseignants sur l'action, en situations de classe réelle en présentiel et en virtuel synchrone, dans la phase de mise en œuvre de leur planification de l'activité, vient valider cette préoccupation pédagogique liée à la dimension technologique du cours, en ce qui a trait à l'organisation et à la gestion de l'activité. Bien qu'il y ait des décalages entre la planification et le comportement des deux enseignants en situations de classe réelle, la plupart des ajustements qu'ils ont opérés ont été faits en classe virtuelle synchrone en regard des contingences technologiques rencontrées, lesquelles contingences ont structuré leur image opérative de la situation.

6.1.2 Leur image opérative de la situation hybride

Les paramètres de *contingences situationnelles*, qui préoccupent particulièrement les deux enseignants dans leurs interactions de classe virtuelle synchrone avec les étudiants, sont les *incidents techniques* et la *faible compétence technologique* de certains étudiants (chapitre 5, p. 142, figure 27). L'*organisation et la gestion de l'activité*, deuxième catégorie conceptuelle de l'apprentissage hybride, sont principalement axées sur ces deux paramètres d'imprévu situationnel, vu la flexibilité et la créativité de l'enseignant et aussi l'exploitation, en partie, des ressources, en ce qui concerne les outils de communication synchrone, bien que l'exploitation des ressources intègre également une approche de leur culture disciplinaire et vécus expérientiels (figure 49, p. 215).

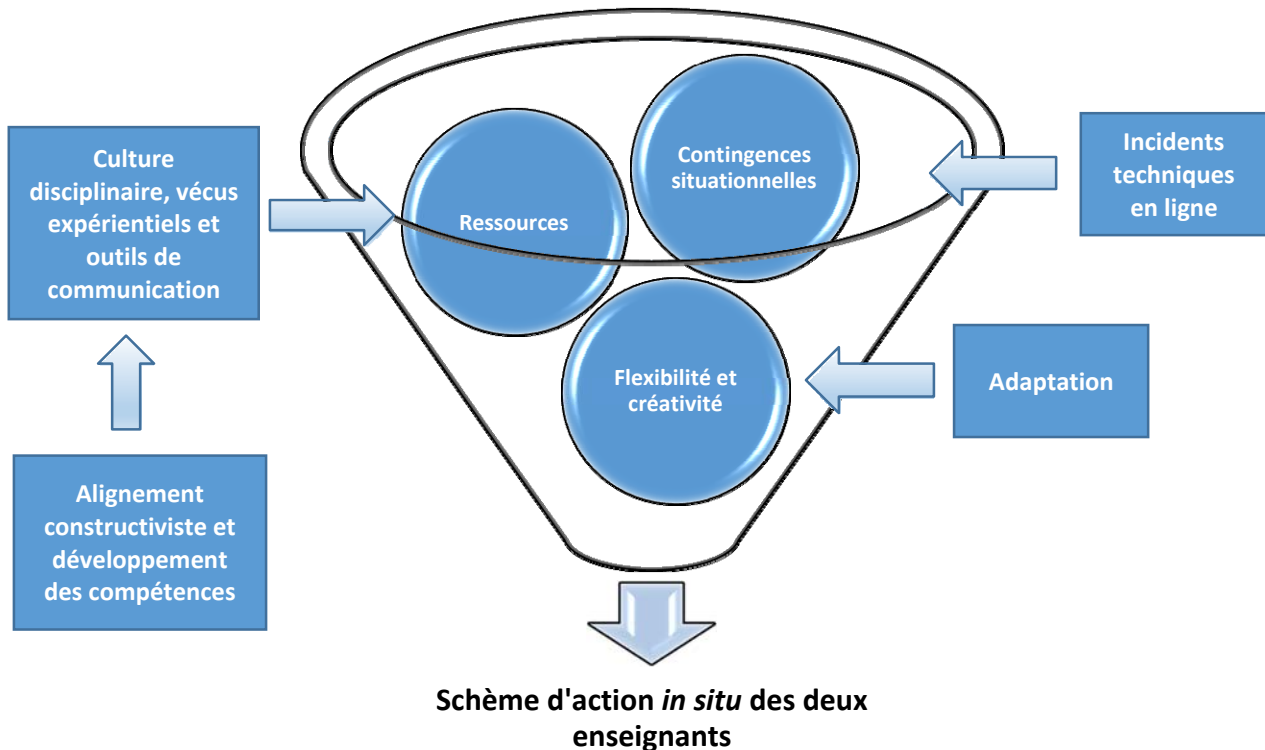


Figure 49 – Image opérative de la situation pédagogique hybride

La pensée avant l'action, pendant la phase de planification, qui était influencée par les considérations technologiques, l'est toujours pendant l'action en situation réelle de classe virtuelle : les régulations de l'action sont faites par rapport aux incidents techniques et non relationnels ou difficultés cognitives des étudiants. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de régulation d'action en présentiel, mais ce phénomène est beaucoup plus manifeste en classe virtuelle, vu les nombreux ajustements de l'enseignant par rapport aux difficultés technologiques et à l'implication des étudiants, en termes d'attention et de motivation. L'écriture remplace le microphone pour la participation en ligne synchrone : *clavardage instantané* pour les questionnements des étudiants et leurs *annotations du tableau blanc interactif* lors des activités d'intégration de la théorie à la pratique. Le *forum de discussions*, en public, et le *courriel*, en privé, prennent le relais en classe virtuelle asynchrone.

Ces outils de communication permettent aux deux enseignants d'opérationnaliser d'une part, le concept d'**interactions** et, d'autre part, celui de **présences** du modèle CoI (*Community of Inquiry*, chapitre 2, p. 60, figure 8) dans leurs dispositifs hybrides respectifs.

Les deux enseignants essaient de marquer la *présence pédagogique, sociale et cognitive* dans la dimension virtuelle de leurs cours hybrides : à travers une organisation cohérente et chronométrée des activités d'apprentissage en ligne synchrone (présentation structurée et minutée à la seconde près), ainsi que des instructions claires, ils essaient de faciliter la compréhension des étudiants. Ils essaient, grâce à ces outils, de favoriser la collaboration réflexive aussi bien en virtuel (figure 50, ci-après et figure 51, p. 217) qu'en présentiel.

The screenshot shows the ZoneCours forum interface for the course 30-433-09.A2014.Z20. The main content area displays a list of forum discussions under the heading "Question préparatoire à la séance 1". The table below summarizes the visible data from the forum posts.

Discussion	Réponses	Auteur	Dernier message	Tout sélectionner Tout désélectionner
utilite de la sociologie	0	ali yaddadene	09/08/2014 09:08:08 PM ali yaddadene →	<input type="checkbox"/>
Pourquoi la sociologie est elle utile pour un gestionnaire	0	thuy-anh dam	09/02/2014 07:33:56 PM thuy-anh dam →	<input type="checkbox"/>
Pourquoi la sociologie est-elle importante pour un gestionnaire ?	0	alexandre aubry	09/02/2014 07:00:59 PM alexandre aubry →	<input type="checkbox"/>
Question préparatoire à la séance 1	0	francesca manno	09/02/2014 07:00:30 PM francesca manno →	<input type="checkbox"/>
Pourquoi la sociologie est-elle utile pour un gestionnaire	0	maguilaine francois-gracia	09/02/2014 05:06:02 PM maguilaine francois-gracia →	<input type="checkbox"/>
Pourquoi la sociologie est-elle utile pour un gestionnaire	0	maguilaine francois-gracia	09/02/2014 05:06:00 PM maguilaine francois-gracia →	<input type="checkbox"/>
Réponse à la question préparatoire de la séance 1	0	marie-christine gaudreault	09/02/2014 01:47:15 PM marie-christine gaudreault →	<input type="checkbox"/>
Question préparatoire à la séance 1	0	anastassia issakova	09/02/2014 01:16:29 PM anastassia issakova →	<input type="checkbox"/>
D'après vous, pourquoi la sociologie est-elle utile pour un/une gestionnaire?	0	miyala-ghislaine toure	09/01/2014 11:12:33 PM miyala-ghislaine toure →	<input type="checkbox"/>
d'après vous, pourquoi la sociologie est elle utile pour un gestionnaire?	0	marie-ginette vital-cherestal	09/01/2014 09:56:30 PM marie-ginette vital-cherestal →	<input type="checkbox"/>
pourquoi la sociologie est-elle utile pour une gestionnaire?	0	deisy-carolina garzon-martinez	09/01/2014 09:16:20 PM deisy-carolina garzon-martinez →	<input type="checkbox"/>
D'après vous, pourquoi la sociologie est-elle utile pour un/une gestionnaire?	1	emanuel chabot	09/01/2014 01:32:54 PM martine harvey →	<input type="checkbox"/>
D'après vous, pourquoi la sociologie est elle utile pour un/une gestionnaire?	1	marie-eugenie dieu	09/01/2014 01:30:15 PM martine harvey →	<input type="checkbox"/>
Question préparatoire à la séance 1	0	johnson-adesina adeleke	08/31/2014 04:32:20 PM johnson-adesina adeleke →	<input type="checkbox"/>
Réponse à la question préparatoire de la 1re séance	0	renee robichaud	08/31/2014 03:41:55 PM renee robichaud →	<input type="checkbox"/>
pourquoi la sociologie est-elle utile pour un/une gestionnaire?	0	jean-francois robillard	08/31/2014 02:23:45 PM jean-francois robillard →	<input type="checkbox"/>
question préparatoire à la séance 1 - réponse	1	nadia lerede	08/31/2014 12:04:15 PM viktorija shcheglova →	<input type="checkbox"/>

Figure 50 – Capture d'écran Forums du 30-433-09.Z20

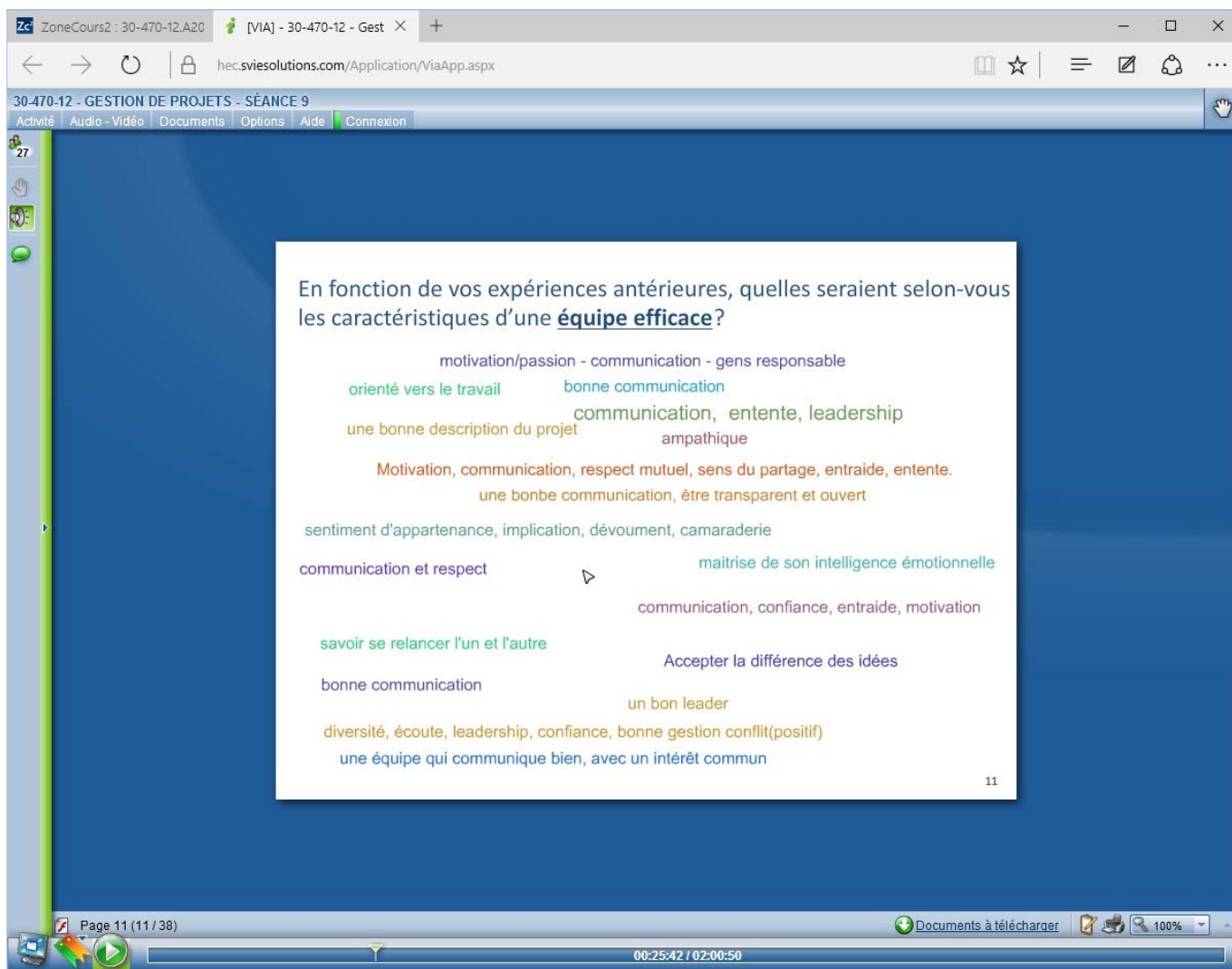


Figure 51 – Participation étudiante en ligne synchrone dans le 30.470.12.Z20

Cette implication active des étudiants, dans le processus d'apprentissage, répond à la logique pédagogique de l'*alignement constructiviste* (Biggs, 1996 ; Lebrun, 2011), qui caractérise la démarche des deux enseignants : les objectifs de formation, les méthodes, les supports didactiques et les outils d'évaluation doivent s'harmoniser dans un tout cohérent pour intégrer le conceptuel à l'expérientiel afin de favoriser des apprentissages globaux. Aussi chaque enseignant approche-t-il son dispositif selon cette perspective (figure 49, p. 217), tout en s'appuyant sur les acquis des étudiants, pour rendre l'apprentissage dynamique et signifiant. Cette démarche enseignante s'inscrit aussi dans la vision éducative de l'École, qui est d'intégrer la théorie à la pratique. Leurs environnements d'apprentissage en sont deux de **socioconstructivistes**, qui favorisent la *présence sociale*

et un *engagement cognitif* des étudiants à travers les outils de communication virtuelle pour maintenir leurs classes ouvertes dans le temps et dans l'espace, donc un parfait moyen pour eux de créer une symbiose entre les activités du présentiel et celles du virtuel. Il est donc clair que la vision pédagogique des deux enseignants, ancrée dans leur culture disciplinaire du management et dans la philosophie éducative de HEC Montréal, les amène articuler un tel type de dispositif d'apprentissage. Aussi le principe suivant découle-il de leur image opérative de la situation pédagogique de la formation hybride :

- *L'activité de schématisation opérative de l'enseignant, en classe virtuelle, est guidée par les paramètres technologiques et sa vision pédagogique (2).*

Comme on peut le constater, la mise en lien des deux catégories conceptuelles *Planification de l'activité* et *Organisation et gestion de l'activité* s'articule autour d'un dénominateur commun que sont les *paramètres technologiques*. La prise en compte de ces paramètres est plutôt prégnante en contexte de classe virtuelle qu'en mode présentiel. Ils orientent non seulement la *pensée avant l'action pendant l'écriture du plan de cours*, mais aussi la *pensée pendant l'action en situations de classe virtuelle*. Cette préoccupation majeure, dans les processus de modélisations cognitive et opérative des deux enseignants, va de soi quand le dispositif hybride ne devient une réalité qu'à partir de l'intégration des solutions virtuelles aux enseignements en présentiel et vice-versa. C'est donc dire qu'une *compétence technopédagogique* s'impose nécessairement pour articuler au mieux ces deux modes de formation dans un même dispositif. Or, qui parle de solutions virtuelles, parle de **médiatisation** des contenus et de **médiation** humaine. La mise en lien d'autres catégories de la métacatégorie *apprentissage hybride* permet de définir comment les deux enseignants articulent ces deux aspects des solutions virtuelles dans leurs cours respectifs en présentiel.

6.2 Médiatisation et médiation dans les deux cours

Comme nous l'avons relevé dans le premier chapitre de ce rapport de recherche, la problématique de la *médiation* et de la *médiatisation*, en termes de médiations humaine et technologique dans un dispositif d'apprentissage hybride, est à considérer en regard du caractère technopédagogique d'un tel environnement de formation intégrant le numérique (chapitre 1, pp. 6-7). Chaque enseignant, sur la base d'expériences professionnelles et

vécus réels de l'action, a articulé ces deux aspects de son dispositif hybride pour intégrer les solutions virtuelles à ses enseignements en présentiel sur campus.

6.2.1 La médiation technologique des deux enseignants

Deux catégories conceptuelles définissent une approche commune de médiatisation chez les deux enseignants : *Didactique de l'image médiatisée* et *Gestion de classe virtuelle*. En effet, leur médiation technologique, au sein de leurs dispositifs respectifs, est manifeste dans une approche de **communication pédagogique médiatisée**, qu'ils ont adoptée chacun et qui est axée sur l'exploitation des images pour aider à la compréhension des contenus chez les étudiants, aussi bien en mode présentiel de classe, sur campus, qu'en mode virtuel synchrone à distance. Dans les deux modes d'enseignement, l'exposé magistral est toujours suivi d'une présentation de documents audio-scriptovisuels (PowerPoint, vidéos, schémas, graphes, tableaux, etc.) pour expliciter et illustrer les contenus. L'image est donc au centre de leur communication pédagogique. Toutefois, les deux enseignants privilégient ce type de communication en classe virtuelle synchrone à distance.

Ils mettent en relief deux plans de représentation dans leur usage pédagogique des technologies : (i) une **représentation matérielle**, à travers la symbolique des signes que revêtent les images, (ii) et **une représentation mentale**, quant à l'interprétation de cette symbolique par les étudiants. En effet, comme nous l'avons relevé dans le chapitre 5 (pp. 161-167), l'approche didactique de l'image médiatisée, chez les deux enseignants, se caractérise par le couplage **image-concept** pour tous les trois types d'images utilisés dans leurs cours (images simples, situationnelles et fonctionnelles). Ces images constituent des *stimuli cognitifs* sous forme de symboles qui, lorsque combinés au discours oral de l'enseignant et aux scripts des diapositives, se transforment en *outils cognitifs* permettant à chaque étudiant d'organiser sa pensée. Aussi Peraya (1999) fait-il intervenir deux cadres théoriques pour appréhender ces deux plans de représentation : la *sémiopragmatique* et la *psychologie cognitive*, en termes de la sémiologie de l'image et de son corollaire d'activité mentale de construction de connaissances. De ce fait, l'approche de médiatisation des deux enseignants s'inscrit principalement dans une démarche **sémiocognitive** (figure 52, p. 220).

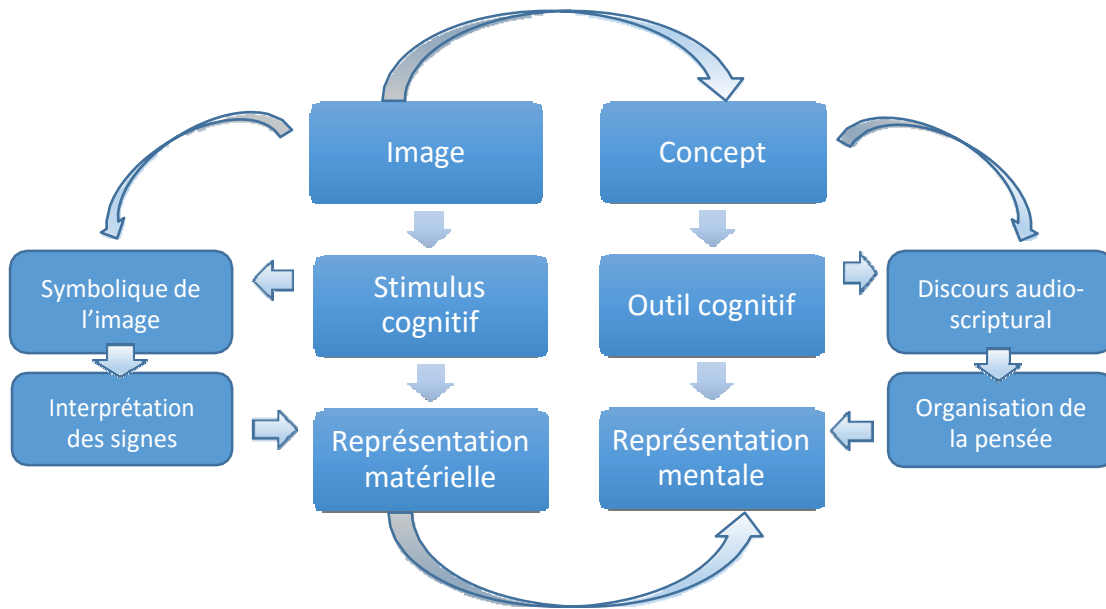


Figure 52 – Approche sémiocognitive des deux enseignants

Cette démarche sémiocognitive implique une **double médiatisation** en regard du *carré pédagogique* de Poisson (2003) considérant les médias comme un quatrième pôle à observer, en plus de l’enseignant, de l’apprenant et du savoir, dans la modélisation d’une situation pédagogique : (i) une *médiatisation de l’enseignement*, opérée par l’enseignant quant à la didactisation des contenus, et (ii) une *médiatisation de l’apprentissage*, opérée par l’apprenant dans le processus de construction du savoir. Dit autrement, la médiatisation intervient dans les deux sens, autant dans la relation didactique de l’enseignant avec les contenus (structuration et supports médiatiques) que dans la relation de l’étudiant avec l’apprentissage dans le traitement cognitif des contenus médiatisés. Cette médiatisation de l’apprentissage constitue la base de l’autoformation en contexte de classe virtuelle. Mais, l’entrée des deux enseignants dans cette relation pédagogique à quatre dimensions (figure 53, p. 221) est plutôt le **concept à apprendre**, à partir duquel le contenu est didactisé et les démarches enseignante et étudiante sont médiatisées

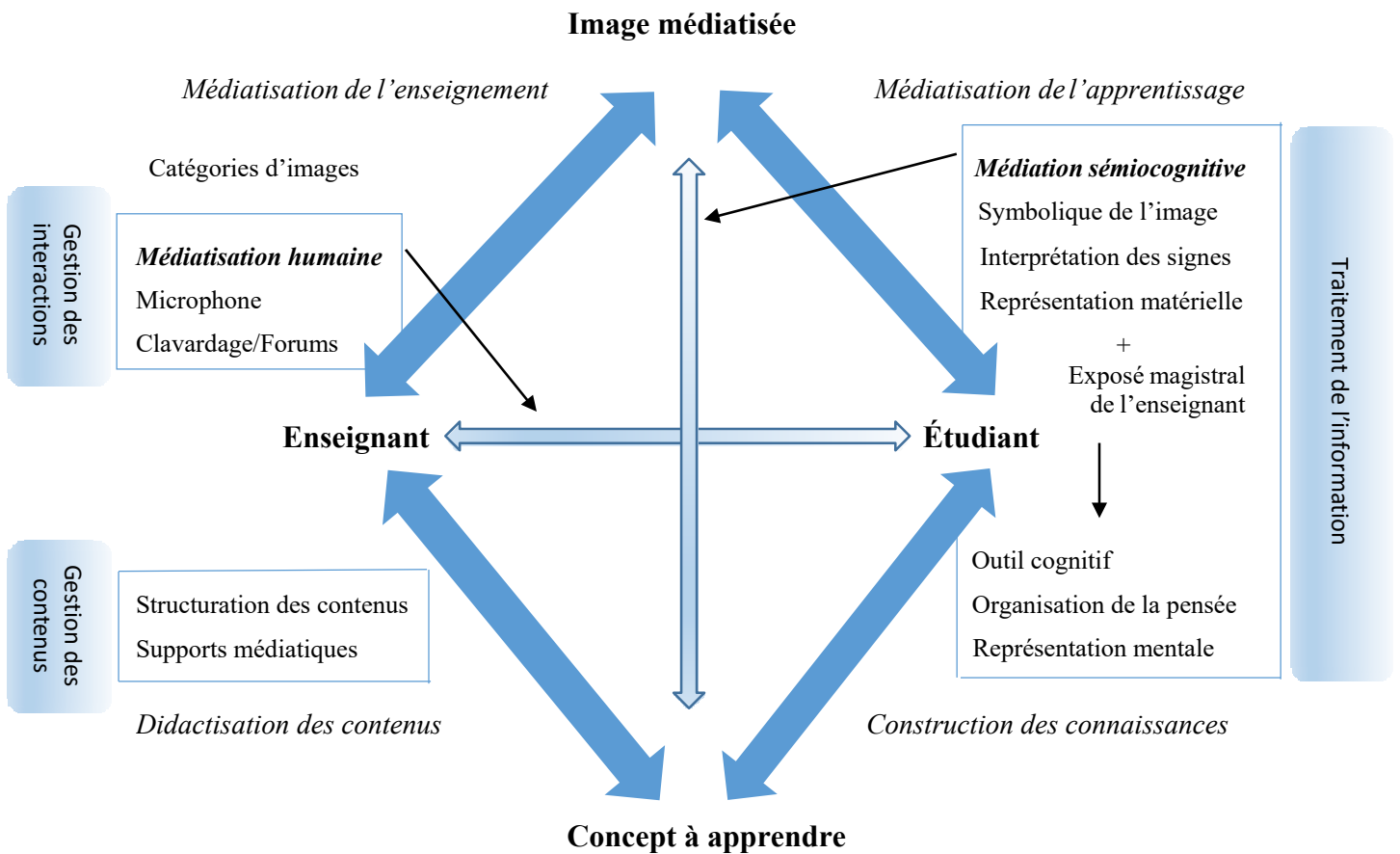


Figure 53 – Modélisation de la médiation technologique

Cette approche de la médiation technologique à double processus, effectuée par les deux enseignants et reposant sur une didactique de l'image médiatisée, s'apparente au modèle de biodiversité pédagogique de Poisson (2003) et celui de la pyramide pédagogique d'Alava (2002). En effet, ces deux auteurs, dans leurs approches de modélisation de la situation pédagogique, tiennent compte du facteur environnemental dynamique, donc changeant et évolutif, qui manque au triangle pédagogique de Houssaye (1988). Au-delà du triptyque *Savoir – Enseignant - Apprenant*, nos deux enseignants prennent fortement en compte les supports médiatiques sous-jacents à leur situation pédagogique. Cette centration sur les supports médiatiques est bien observable dans leurs modélisations cognitives et opératives de l'environnement d'apprentissage (figure 48, p. 212, et figure 49, p. 215). Elle met en relief trois facteurs principaux sur lesquels s'appuie leur approche sémiocognitive: **gestion des contenus, gestion des interactions et traitement de l'information.**

Leur modélisation de la médiatisation présente une situation pédagogique à quatre pôles qui interagissent entre eux : (i) le **concept** ou contenu à apprendre, (ii) l'**image** à médiatiser pour vulgariser le concept, (iii) la **démarche enseignante** de la transposition didactique et son approche des relations interpersonnelles, et (iv) la **démarche étudiante** dans le traitement cognitif des contenus médiatisés. Des interactions sont établies, d'une part, entre le *pôle enseignant* et les trois autres pôles et, d'autre part, entre le *pôle étudiant* et les trois autres pôles, tout comme entre les *pôles concept* et *image*.

Les interactions du pôle enseignant sont opérées à partir du concept à apprendre dans une démarche de *structuration des contenus* et de *choix des supports médiatiques*, ainsi que de l'articulation des *relations avec les étudiants* via les outils numériques. Ces interactions comprennent une double dimension : la **gestion des contenus**, à travers une relation didactique avec le savoir et la **médiatisation des interactions**, à travers l'usage des outils numériques de communication synchrones et asynchrones caractérisant, d'une part, les échanges de l'enseignant avec les étudiants et, d'autre part, les échanges entre les étudiants eux-mêmes. Comme on peut le voir, cette médiatisation intègre non seulement les supports médiatiques, c'est-à-dire le type d'images pour vulgariser le concept, mais aussi l'exploitation des outils de communication. Aussi cette médiatisation des relations interpersonnelles met-elle en œuvre leur médiation humaine au sein du dispositif.

Les interactions du pôle étudiant se manifestent dans la médiation sémiocognitive à deux niveaux. En effet, la *symbolique des signes*, provenant du couplage image-concept, a des incidences sur la dynamique cognitive de l'étudiant : (i) les images constituent en elles-mêmes des *stimuli cognitifs* invitant l'étudiant à une *interprétation des signes* qui lui sont présentées, laquelle interprétation lui permet de matérialiser le concept en l'associant à une image, d'où la *représentation matérielle* qu'il s'en donne ; et (ii) les commentaires oraux de l'enseignant, accompagnant les scripts de diapositives et les images, font de la parole, de l'écriture et de l'image des *outils cognitifs* permettant à l'étudiant d'*organiser sa pensée* et de se donner une *représentation mentale* adéquate du concept, en termes de signification appropriée qu'il lui donne. Cette représentation qu'il se donne du concept est bien évidemment confrontée à celles des autres pendant les activités d'intégration.

Ces deux niveaux de médiation sémiocognitive s'inscrivent dans la *médiatisation de l'apprentissage* par l'étudiant et de la *construction des connaissances* par ce dernier. En effet, la médiatisation par l'étudiant se manifeste dans la symbolique de l'image avec ses corollaires d'interprétation des signes et de représentation matérielle des concepts. Quant à la *construction des connaissances*, elle intervient lorsque l'image, la parole et l'écriture deviennent des outils cognitifs, lui permettant de s'élaborer soi-même un nouveau savoir. Toutefois, le concept de la médiatisation de l'apprentissage, dans ce contexte précis, n'est pas celui de scénarisation des contenus relevant du pôle enseignant, mais plutôt l'utilisation des images comme moyen d'apprentissage, en ce sens que l'étudiant entretient une *relation médiatique* avec les contenus, laquelle relation médiatique sous-tend sa démarche de construction du savoir. Cette relation est catalysée, d'une part, par la mise en lien faite par l'enseignant du *concept à apprendre* avec l'*image médiatisée* et, d'autre part, par sa gestion des interactions pour aider l'étudiant dans son **traitement de l'information**.

En somme, la mise en lien des deux catégories conceptuelles *Didactique de l'image médiatisée* et *Gestion de classe virtuelle*, dans le processus de modélisation de la médiation technologique chez les deux enseignants au sein de leurs dispositifs respectifs, s'articule autour des trois paramètres suivants : la **gestion des contenus médiatisés**, la **gestion des interactions médiatisées** et leurs incidences sur le **traitement cognitif de l'information** chez l'étudiant. De ce fait, considérant l'approche sémiocognitive des deux enseignants et ses effets sur les processus de médiatisation chez eux-mêmes et chez les étudiants, pour qui la démarche a été initiée, nous relevons l'énoncé nomologique suivant mettant en relief le facteur sous-jacent à leur médiation technologique auprès des étudiants :

- *La médiation technologique, s'appuyant sur une approche sémiocognitive de l'enseignant, engendre un double processus de médiatisation chez l'enseignant et chez l'étudiant dans leurs actes respectifs d'enseigner et d'apprendre qui sont au cœur du processus pédagogique (3).*

6.2.2 La médiation humaine des deux enseignants

La **médiation humaine** des deux enseignants s'inscrit dans le modèle pédagogique classique du SOMA de Legendre (1983), « écosystème social, composé de quatre

sous-systèmes interreliés (Sujet, Objet, Milieu et Agent), chacun d’eux nécessitant la participation de personnes, le déroulement d’opérations et la disponibilité de moyens.» (Legendre, 2005, p. 1240). En effet, la modélisation de leur situation technopédagogique, en regard de l’approche sémiocognitive adoptée, met en relief ces quatre éléments à travers une triple médiation : *technologique, sémiocognitive et humaine* (figure 54, ci-après).

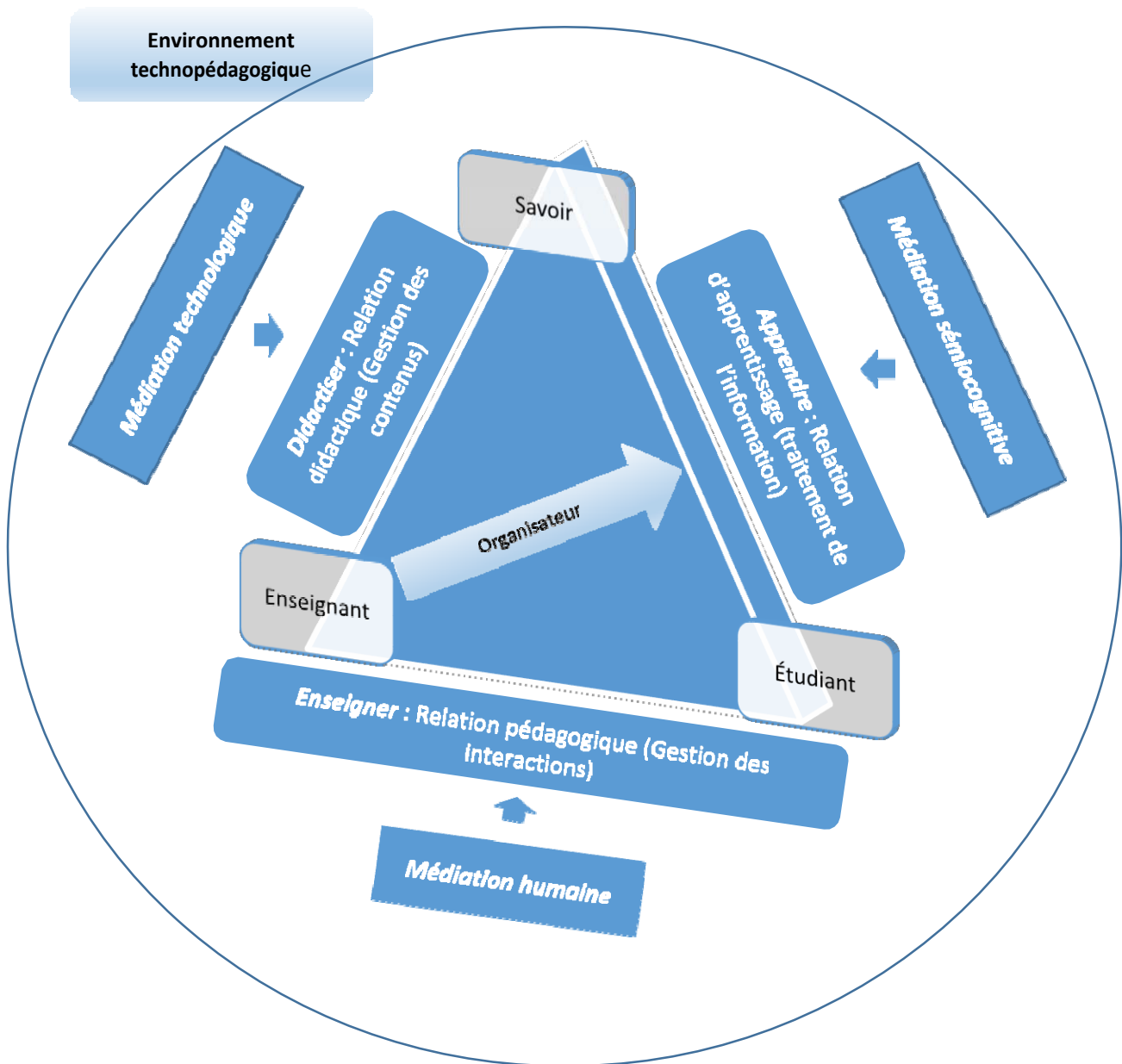


Figure 54 – Modélisation de la situation technopédagogique des deux enseignants

Le pôle des médias du *carré pédagogique* des modèles respectifs de biodiversité de Poisson (2003) et de la pyramide d'Alava (2001), sur lesquels repose la modélisation de la médiatisation des deux enseignants, n'est autre que l'**environnement technopédagogique** dans lequel interagissent les trois autres composantes du système d'apprentissage, dont il influe sur les interactions : la **relation didactique** (enseignant-savoir : *gestion des contenus* ou *didactisation* relevant de la *médiation technologique* de l'enseignant), la **relation pédagogique** (enseignant-étudiant : *gestion des interactions* ou *enseignement*, relevant de la *médiation humaine* de l'enseignant) et la **relation d'apprentissage** (étudiant-savoir : *traitement de l'information* ou *apprentissage* relevant de la *médiation sémiocognitive* et de la *construction des connaissances* par l'étudiant). De ce fait, comme on peut le constater, les interactions de ces trois composantes de la situation d'enseignement-apprentissage des deux enseignants sont axées sur trois concepts principaux autour desquels s'articule leur environnement technopédagogique : *didactiser*, *enseigner* et *apprendre*. Il importe donc d'explicitier le type de médiation portée par chacun des trois concepts.

Didactiser, ou gérer les contenus, mettant en lien l'enseignant et le savoir, renvoie à la médiation technologique qui est l'expression des concepts à apprendre dans le langage propre à un média spécifique (Peraya, 2009). En d'autres termes, le média sert de mise en forme des contenus : dans le cas des deux enseignants, des images fixes, fonctionnelles et situationnelles sont associées aux concepts pour aider l'étudiant à visualiser le concept et de s'en donner une représentation appropriée. **Enseigner**, ou gérer les interactions, mettant en lien l'enseignant et l'étudiant, renvoie à la médiation humaine quand chaque enseignant, à travers l'interface et les outils de communication synchrone et asynchrone, essaie de faciliter ce processus de construction de la représentation que l'étudiant se fait de l'objet d'étude. **Apprendre**, ou traiter l'information, mettant en lien l'étudiant et le savoir, renvoie à la médiation sémiocognitive quand l'étudiant interprète les signes portées par les images et ses implications dans la construction du nouveau savoir.

Cette modélisation des deux enseignants s'apparente au modèle de la situation d'enseignement-apprentissage, dans un environnement multimédia, élaboré par Rézeau (2001). En effet, à partir du triangle pédagogique de Houssaye (1988), du modèle SOMA de Legendre (1983) et du modèle SAI (situation d'activités instrumentées) de Rabardel (1995), Rézeau (2001) met en relief un double rôle de l'enseignant à partir de son acception

du concept « enseigner » : *didacticien* et *pédagogue*. Il renvoie le premier rôle aux fonctions de penseur et de chercheur et le second à la mise en œuvre concrète de ce qui a été pensé et trouvé. En d'autres termes, en considérant le fait qu'enseigner revient toujours à enseigner quelque chose à quelqu'un, le processus de la relation pédagogique en est donc une d'organisation de l'environnement et de gestion de la communication pour faciliter le processus d'apprentissage, c'est-à-dire la relation entre l'étudiant et le savoir. Aussi l'enseignant devient-il *médiateur* entre ces deux composantes de la situation pédagogique.

Dans notre cas, les deux enseignants ont effectivement chacun préalablement pensé la façon de présenter les contenus et les stratégies de soutien à la démarche des étudiants. En regard du contexte technopédagogique dans lequel évoluent l'enseignant et l'étudiant à distance, il faut aussi relever la médiation de l'enseignant entre l'étudiant et l'interface : dans le cas des deux enseignants, surtout chez le maître d'enseignement, cette médiation intervient à l'aide du *microphone* et du *clavardage instantané*, en classe virtuelle synchrone, et du *forum de discussions* en classe virtuelle asynchrone. Ces outils leur permettent de se placer en **position médiatrice** entre l'étudiant et les contenus à travers l'interface. Cette médiation humaine, que Rézeau (2001) appelle médiation pédagogique, est manifeste, chez les deux enseignants, dans la mise en lien des catégories conceptuelles *Distance psychologique en ligne* et *Multitâche simultanée en ligne*.

En effet, conscient de l'impact psychologique, en termes d'isolement et de démotivation, que pourrait avoir un enseignement exclusivement magistral sur l'étudiant en contexte de classe virtuelle synchrone, le maître d'enseignement, en sa qualité de mentor des enseignants en ligne dans les programmes de certificats (chapitre 2, p. 107, tableau 7), recommande une **contribution participative** des étudiants à l'aide des outils numériques en ligne que sont le *microphone* et surtout le *tableau blanc interactif*, ainsi que le *clavardage*, de sorte que les étudiants ne décrochent pas. Pour ce faire, il va plus loin avec la stratégie de la multitâche simultanée, qui consiste à garder le contact visuel virtuel avec chaque étudiant tout en explicitant verbalement les concepts que l'étudiant visualise, à l'aide des images auxquelles ces concepts sont associés, sans pour autant perdre de vue le clavardage instantané qui lui permet de répondre aux interrogations de l'étudiant, dans le but de capter l'attention de ce dernier et de maintenir sa motivation malgré la distance géographique qui le sépare de l'enseignant et de ses pairs étudiants. Cette observation, qui

découle du discours du maître d'enseignement, est aussi vraie pour la chargée de cours bien que cette dernière ne mette pas en relief la contribution participative des étudiants. Nous avons toutefois pu observer dans sa démarche enseignante, en ligne synchrone, plus ou moins la même stratégie que le maître d'enseignement.

Cette médiation humaine de l'enseignant continue en classe virtuelle asynchrone chez le maître d'enseignement quand il fait une relecture des contenus du clavardage, après le cours, pour répondre aux questionnements d'étudiants auxquels il n'avait pu répondre dans le cours d'action. Quant à la chargée de cours, elle continue cette médiation dans les forums de discussions. En fait, chaque enseignant médiatise d'une part, grâce à ces outils de communication, ses interactions avec l'étudiant et, d'autre part, les interactions de l'étudiant avec ses pairs. En d'autres termes, ces outils rendent possible les relations interpersonnelles au sein de leurs dispositifs d'apprentissage respectifs. En conséquence, il ne peut y avoir de médiation sans médiatisation en contexte de formation virtuelle, car la médiation humaine est soutenue par la médiation technologique qui définit, en fait, la forme que prend la position médiatrice de l'enseignant. Partant de ce principe, nous constatons que la modélisation de la médiation humaine chez les deux enseignants (figure 55, ci-après) implique des interactions constantes entre médiation et médiatisation, en termes de mise en forme médiatique des relations interpersonnelles.

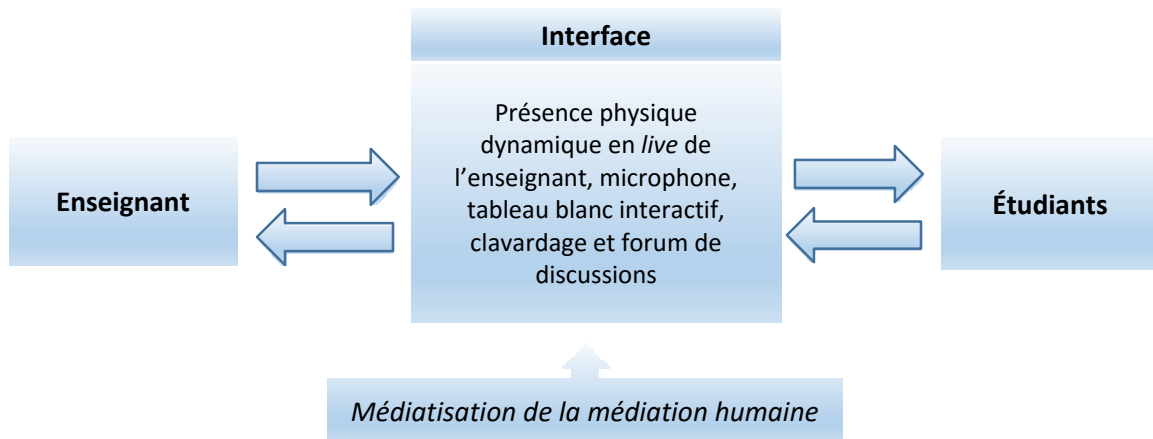


Figure 55 – Modélisation de la médiation humaine chez les deux enseignants

Les deux enseignants vont plus loin, dans leur processus de médiatisation de la médiation humaine, pour afficher leur présence physique réelle et dynamique à travers la *webcam* qui leur permet ainsi de garder le contact visuel avec les étudiants et de faire sentir à ces derniers la chaleur physique de l'enseignant dans la classe en mode présentiel sur campus. La position médiatrice de l'enseignant, qui se manifeste dans sa médiatisation des contenus et des relations interpersonnelles, détermine la médiatisation de l'apprentissage par l'étudiant, en termes d'instrumentation des images, comme outils cognitifs, et des outils numériques de communication pour organiser sa pensée et se construire une représentation mentale appropriée du concept à l'étude. Aussi observons-nous le principe suivant sous-jacent au sens d'organisation de l'enseignant dans sa médiation pédagogique :

- *Le génie organisateur de l'enseignant, dans le processus de configuration d'un environnement technopédagogique au sein d'un dispositif hybride, relève de sa capacité à médiatiser les relations interpersonnelles en vue de créer dans la classe virtuelle à distance la dynamique des contacts humains de la classe en présentiel sur campus (4).*

Ce génie organisateur relève d'une double perspective **techno-anthropocentrique** de l'enseignant. Malgré la centration sur les paramètres technologiques de l'environnement d'apprentissage chez les deux enseignants pendant la planification, ainsi que l'organisation et la gestion pratique de l'activité en situation de classe virtuelle, l'étudiant demeure au cœur de leur démarche pédagogique. Ils considèrent la technologie de l'Internet comme un outil permettant aux deux acteurs principaux du processus pédagogique (enseignant et étudiant) de vivre des expériences d'apprentissage enrichissantes, à la lumière des objectifs de formation, au-delà des contingences spatio-temporelles. Leur perspective de l'artefact informatique en est-elle une de centrée sur le processus d'usage, qui s'inscrit dans la même vision que celle de Norman et Draper (1986), une vision proposant une redéfinition des interactions homme-machine vu la complexité de la tâche humaine.

Dit autrement, dans une perspective ergonomique de l'analyse de l'activité, il s'agit d'adapter la machine aux besoins d'usage de l'homme. Les deux enseignants y sont, à cet effet, parvenus en tenant compte des attentes d'apprentissage de leurs étudiants et des contingences situationnelles auxquelles ils ont fait face dans la conduite de l'activité : au

lieu du microphone pour la participation orale, l'écriture contributive sur le tableau blanc interactif en ligne, en équipe ou individuellement, et le clavardage instantané leur ont permis d'impliquer activement et simultanément tous les étudiants.

6.3 Des approches individuelles de la scénarisation hybride

Bien que les deux enseignants partagent, d'une part, une démarche commune de modélisations cognitive et opérative, ainsi que de médiations humaine et technologique de l'environnement technopédagogique et, d'autre part, une vision pédagogique commune, ils approchent chacun, de façon différente, la situation d'enseignement-apprentissage hybride en regard des particularités de leurs spécialités disciplinaires respectives : la *sociologie du travail*, pour le maître d'enseignement, et la *gestion de projets*, pour la chargée de cours. À partir des catégories conceptualisantes émergeant de leurs discours reconstruits dans le chapitre 5, nous avons mis en relation certaines catégories conceptualisantes qui définissent respectivement comment chaque enseignant appréhende la scénarisation hybride en regard de son contexte d'intervention : la **classe hybride inversée**, pour le maître d'enseignement, et la **classe hybride pyramidale**, pour la chargée de cours.

6.3.1 Le maître d'enseignement et la scénarisation hybride

La sociologie du travail traite des problématiques sociales et culturelles dans la vie des entreprises, tant sur le plan endogène (rapport entre individus) que sur le plan exogène (rapport avec l'environnement), à partir d'une grille de lecture sociologique permettant aux gestionnaires de mieux saisir ces phénomènes et d'y apporter des solutions appropriées. La démarche du maître d'enseignement s'inscrit dans une dynamique de la pédagogie active à cet effet. Son dispositif technopédagogique, centré sur l'apprentissage, prend appui sur l'approche de la pédagogie inversée impliquant activement l'étudiant dans le processus de formation. Les catégories conceptualisantes *Classe hybride inversée* et *Scénario itératif du e-learning synchrone* définissent son approche de la scénarisation hybride, qui en est une effectivement de la **classe hybride inversée**.

Une classe inversée qui s'actualise dans une démarche d'apprentissage de la théorie en classe virtuelle asynchrone, de la pratique en mode de classe en présentiel et d'une intégration des deux types d'apprentissage en mode virtuel synchrone. Cette approche est

l'expression d'une **pédagogie inversée**, mise en œuvre en mode présentiel sur campus, et d'une « **métaphore du roman d'aventure** », appliquée au mode d'apprentissage virtuel synchrone à distance (figure 56, ci-après).

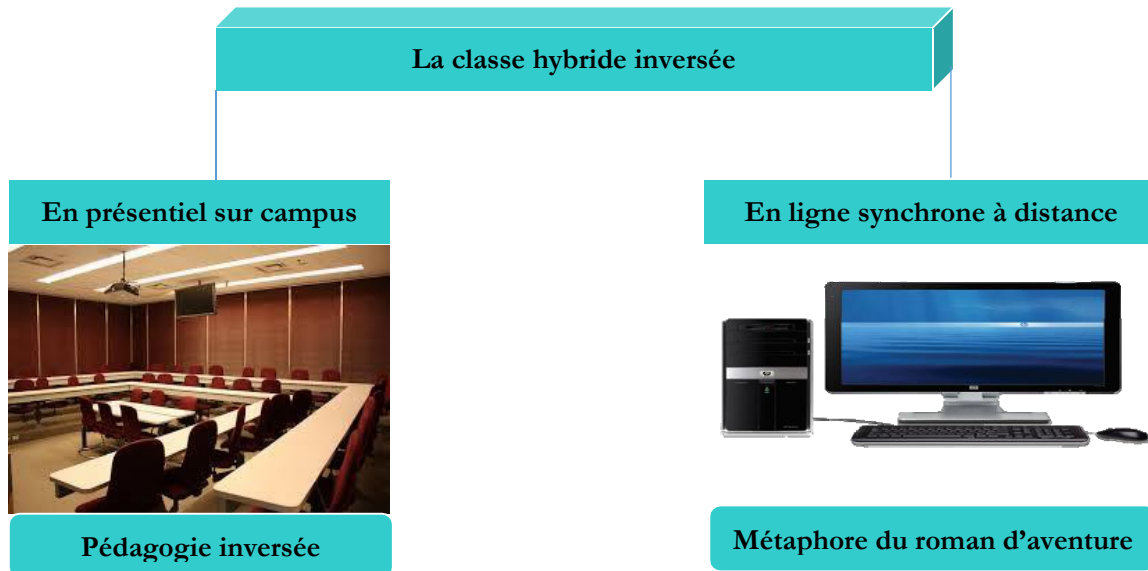


Figure 56 – Le maître d'enseignement et la scénarisation hybride

6.3.1.1 La pédagogie inversée en classe hybride

Cette approche du maître enseignement s'enracine dans les principes de base de la classe inversée, ou *flipped classroom* en langue anglaise, selon lesquels c'est l'étudiant qui part à recherche de l'information plutôt que de la recevoir passivement de l'enseignant. Si traditionnellement, les exposés magistraux de l'enseignant sur les aspects théoriques du cours sont présentés en mode présentiel sur campus, ces exposés sont plutôt diffusés en mode virtuel asynchrone, à distance, à l'aide de vidéos que l'étudiant doit préalablement visionner chez lui à la maison, de sorte que le temps de présence physique sur campus soit consacré à l'intégration de la théorie à la pratique (EDUCAUSE, 2012).

Aussi cette formule pédagogique transforme-t-elle la salle de classe en présentiel sur campus en laboratoire de pratiques pour les étudiants. Du temps est donc suffisamment dégagé pour des activités interactives impliquant davantage l'étudiant dans la négociation de sens avec ses pairs et l'enseignant, en confrontant la théorie à la pratique pour se donner une représentation appropriée du concept étudié. Un tel dispositif de formation ne peut

donc être que centré sur l'apprentissage, favorisant ainsi chez l'étudiant beaucoup plus d'opportunités d'échanges avec les autres dans le processus de coconstruction du savoir. Par conséquent, il est évident que cet environnement d'apprentissage prenne forme dans les technologies mobiles (tablettes numériques, téléphones intelligents, baladeurs, etc.) lui permettant d'accéder en tout temps et en tout lieu comme bon lui semble.

En regard des affordances de ces outils numériques (ils sont portables, interactifs et favorisent le travail collaboratif), le maître d'enseignement a mis en place une approche particulière de scénarisation de sa classe hybride en trois temps, repartis respectivement en *mode virtuel asynchrone*, en *mode présentiel sur campus* et en *mode virtuel synchrone* qui lui permet de traiter les contenus théoriques à distance et de consacrer la totalité des séances en présentiel à l'application des concepts traités (figure 57, p. 232).

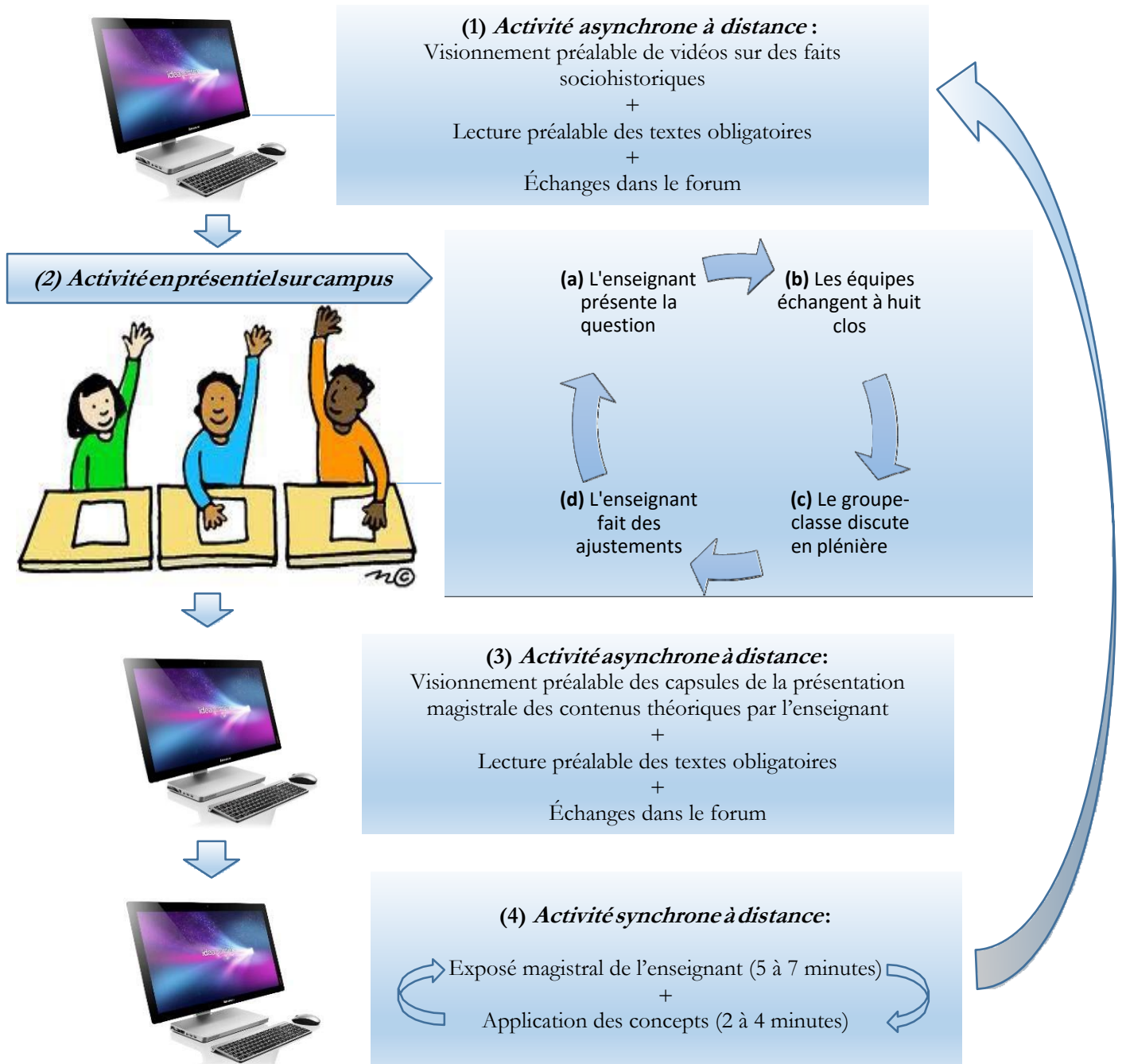


Figure 57 – La structure de la classe hybride inversée

Cette approche enseignante en quatre temps s'articule autour des incursions de l'enseignant et des étudiants dans les classes à distance (asynchrone et synchrone) et la classe en présentiel sur campus de façon itérative tout au long de la séance :

- En *mode virtuel asynchrone à distance (temps 1)*, l'enseignant élabore des capsules vidéo sur la présentation magistrale des concepts théoriques à explorer dans la séance en présentiel, qu'il dépose dans le site d'apprentissage avec, s'il y a lieu, des vidéos sur des faits sociohistoriques et culturels ayant marqué le monde du travail. Il invite tous les étudiants à en prendre connaissance et à compléter leur visionnement par la lecture des textes obligatoires préalables à la séance en présentiel sur campus tout en les encourageant vivement à la collaboration réflexive dans le forum pour déjà amorcer la négociation de sens.
- En *mode présentiel sur campus (temps 2)*, la classe se transforme en un véritable laboratoire de pratiques où l'accent est mis sur les interactions, les confrontations d'idées, les discussions entre les étudiants : ils travaillent en sous-groupes et en plénière. Aussi l'enseignant adopte-t-il une stratégie d'animation de groupe en quatre étapes :

(a) une question en lien avec un concept particulier est présenté aux étudiants ;

(b) chaque sous-groupe se réunit à huit clos pour traiter de la question en formulant une réponse étayée d'un argumentaire théorique;

(c) les sous-groupes reviennent en groupe-classe où chaque équipe donne son interprétation de la question traitée et, en plénière, les différentes réponses sont débattues pour arriver à un consensus, mais le débat doit s'articuler autour d'un argumentaire enraciné dans les éléments théoriques qui ont été préalablement étudiés en mode virtuel asynchrone ;

(d) l'enseignant fait des réajustements conceptuels, seulement et si seulement besoin est, et recommence le processus avec une autre question à l'étape (a).

- *En mode virtuel asynchrone à distance (temps 3)*, l'enseignant dépose, s'il y a lieu, des capsules vidéo sur des faits sociohistoriques ayant marqué le monde du travail, dans le site d'apprentissage en invitant les étudiants à la lecture des textes obligatoires et à la participation active au forum de discussions

- En *mode virtuel synchrone à distance (temps 4)* sont intégrés l'exposé magistral de l'enseignant et l'application pratique des concepts par les étudiants. Toutefois ici, les séquences des deux activités sont alternées de sorte qu'à chaque concept présenté, les étudiants sont invités, individuellement ou collectivement, à réaliser des exercices d'application. C'est dans la conduite de l'activité en classe virtuelle synchrone que le maître d'enseignement a créé le concept de la *métaphore du schéma narratif* pour définir sa démarche enseignante en ligne.

6.3.1.2 La métaphore du schéma narratif en ligne synchrone

Cette métaphore traduit la trame de fond de la démarche du maître d'enseignement dans son approche pédagogique de l'activité d'apprentissage en ligne synchrone (chapitre 5, p. 202). Cette trame de fond est adaptée de la structure narrative d'un récit qui en est une de cinq séquences en général : *situation initiale*, *élément déclencheur*, *nœud*, *dénouement* et *situation finale*. L'objectif est de susciter et de maintenir l'intérêt de l'étudiant tout au long de la séance, de sorte que ce dernier ne décroche pas. Au lieu de cinq séquences, comme dans un récit habituel, il en a fait trois : (a) la *mise en place du décor* ; (b) la *plongée dans l'action* et (c) le *dénouement* (figure 58, p. 235).

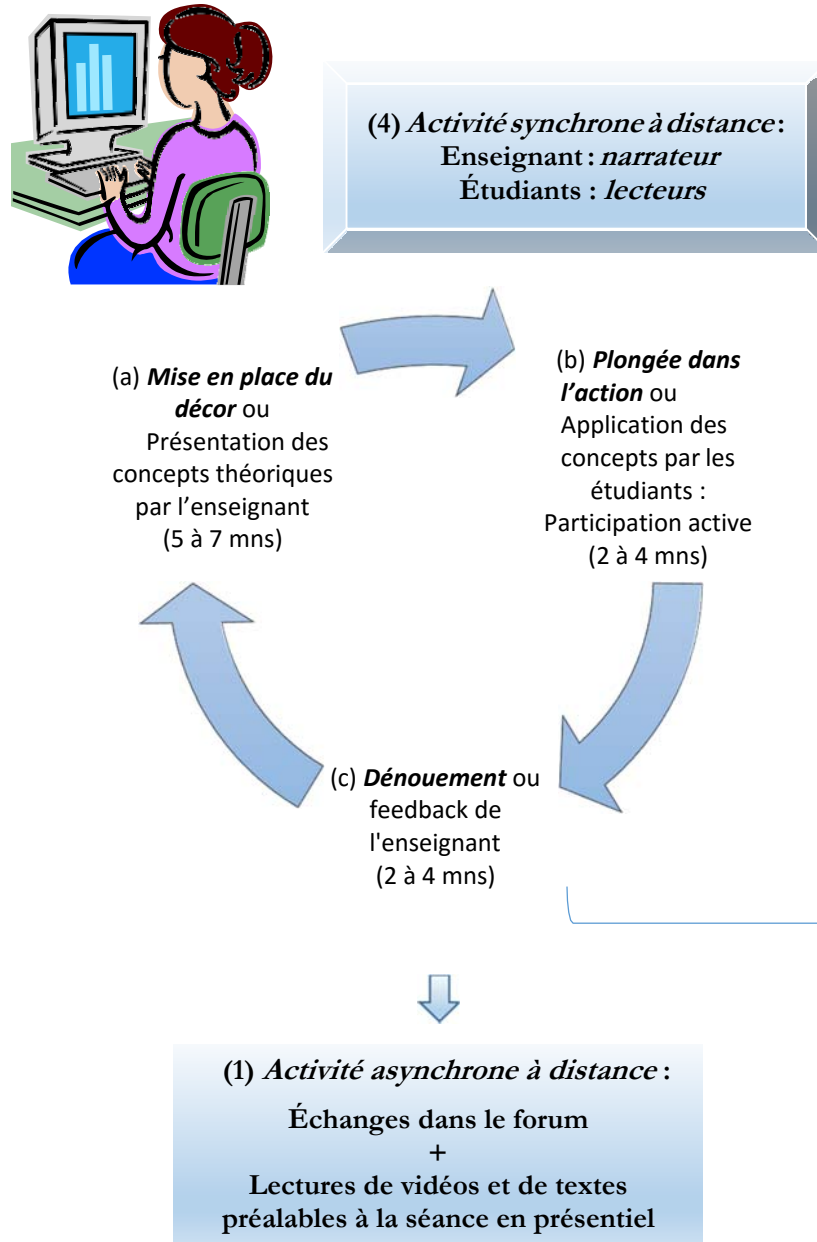


Figure 58 – La trame d'action itérative du maître d'enseignement en classe virtuelle

En effet, dans le souci constant de toujours intéresser l'étudiant à l'autre bout de la ligne Internet et de l'empêcher de décrocher, vu l'isolement spatial dans lequel l'étudiant se trouve, le maître d'enseignement, prenant appui sur ses expériences artistiques, a élaboré une stratégie d'action qui permette de maintenir l'étudiant en haleine, à l'image du roman d'aventure ou du film d'action suivant une trame d'action définie, laquelle trame contraint le lecteur ou le téléspectateur à rester attentif à toutes les péripéties du récit (chapitre 5, p.

180). Le maître d'enseignement, dans son cas, s'identifie au *narrateur* du récit et l'étudiant au *lecteur/télespectateur*. Il n'en est pas un narrateur-personnage, bien qu'il soit l'auteur du texte composé (les contenus du cours), mais plutôt un narrateur extérieur présentant et commentant, avec un point de vue externe d'expert, les concepts sociologiques tels qu'ils se manifestent dans la vie sociohistorique des entreprises.

Pour ce faire, il divise la trame d'action en trois séquences au lieu de cinq comme dans un texte narratif habituel (figure 58, p. 235) : (i) la *mise en place du décor* intègre la situation initiale et l'élément déclencheur ; (ii) la *plongée dans l'action* a trait au nœud et (iii) le *dénouement* renvoie aux deux dernières séquences, c'est-à-dire le dénouement et la situation finale. En effet, la première séquence, la *mise en place du décor*, présente les concepts théoriques et les problématiques socioculturelles auxquelles lesdits concepts renvoient dans la vie des entreprises. Elle établit la toile de fond de l'action enseignante : les concepts et les problématiques à explorer sont connus. Cette présentation, faite par l'enseignant, ne dure que 5 à 7 minutes pour ne pas lasser l'étudiant à l'écoute. La seconde séquence, la *plongée dans l'action*, invite l'étudiant, à travers une activité individuelle ou collective d'exercices pratiques sur le tableau blanc interactif en ligne, à un traitement conceptuel de situations problématiques que l'enseignant leur présente. Elle est aussi une activité de courte durée (2 à 4 minutes) pour éviter la lassitude chez l'étudiant. La dernière séquence, le *dénouement*, renvoie à la rétroaction que l'enseignant fait sur la contribution de l'étudiant pour des réajustements conceptuels.

L'action est répétée de la séquence 1 à la séquence 3 jusqu'à la fin de la séance. Ce qui maintient l'étudiant en haleine, puisqu'il est amené à chaque séquence 2 à contribuer. Il se doit donc de rester attentif. Cette classe continue en asynchrone avec les échanges dans le forum et les activités préparatoires à la séance subséquente en présentiel. Cette démarche du maître d'enseignement, dans sa classe virtuelle, est l'expression du scénario itératif en ligne émergeant de son discours (chapitre 5, figure 40, p. 181), lequel scénario s'enracine dans des stratégies de médiations humaine et technologique (chapitre 5, figure 35, p. 170) qu'il a élaborées à partir de ses propres vécus professionnels non seulement en tant qu'enseignant, mais aussi en tant qu'artiste-comédien et professionnel des médias. Ce scénario itératif fait dialoguer la médiation et la médiatisation, à travers une centration du dispositif de formation sur les processus concomitants d'*enseigner* et d'*apprendre*, tout en

articulant intelligemment la taxonomie de Bloom (1956) sur les habiletés cognitives en vue du développement de compétences d'analyse des phénomènes sociologiques, relatifs à la vie d'une entreprise, recherchés chez les gestionnaires.

Comme on le voit, le maître d'enseignement, dans son approche de la scénarisation hybride s'appuie sur les interactions constantes entre *enseigner, apprendre et technologie*, à travers une dynamique de pédagogie active, inscrivant lui-même et les étudiants dans un double processus de médiatisation (figure 53, p. 221). Toutefois, la médiatisation de l'étudiant en lien avec le traitement cognitif des contenus est soutenue par la médiation humaine de l'enseignant à travers la médiatisation qu'il fait des relations humaines à l'aide des outils numériques de communication. Cette observation nous conduit à l'énoncé nomologique, ci-après, sous-jacent à la mise en relation complexe des concepts *enseigner, apprendre et technologie*, faite par l'enseignant au sein de son dispositif d'apprentissage :

- *Les interactions dynamiques des processus d'enseigner et d'apprendre avec la technologie relèvent des articulations significantes et pertinentes des processus de médiation et de médiatisation que l'enseignant élabore au sein de son dispositif d'apprentissage (5).*

En clair, les médiations humaine et technologique sont l'expression, ou la mise en forme, des actes d'enseigner et d'apprendre à travers une intégration intelligente de l'outil technologique, au sein d'un dispositif d'apprentissage, lequel outil technologique soutient les interactions constantes ces deux actes du processus pédagogique. Mais, qu'en est-il de la démarche de la chargée de cours au sein de son dispositif hybride ?

6.3.2 La chargée de cours et la scénarisation hybride

La chargée de cours a une toute autre approche de la scénarisation hybride qui prend appui non seulement sur les exigences de sa spécialité disciplinaire (*gestion de projets*), mais aussi et surtout sur sens d'innovation au sein du dispositif. Le cours traite des « rôles, des activités et des responsabilités liés à la gestion de projets » tout en mettant l'accent sur le caractère contingent des activités-projets (Annexe 8, p. 349). Toutefois, le gestionnaire de projets travaille en équipe et toujours selon une approche bien définie. Pour ce faire, la chargée de cours, dès sa prise en charge des enseignements dans ce cours, a

décidé d'en repenser la structure, en regard de ses expériences de pratique d'administratrice des affaires et de la méthode des cas en sciences de la gestion, pour permettre aux étudiants d'intégrer la théorie à la pratique. Sa démarche pédagogique est axée sur une **approche processuelle**, à travers une stratégie de communication médiatisée, permettant à l'étudiant de s'appropriier les différents processus de la gestion de projets. Cette démarche prend la forme d'une *pyramide* représentant les trois grandes dimensions du cours tout au long de la session (chapitre 5, p. 175 figure 37) : d'où le nom de **classe hybride pyramidale**, catégorie conceptuelle (chapitre 5, p. 174, figure 36) dont la mise en lien avec la *Didactique de l'image médiatisée* traduit le type de scénarisation élaboré par la chargée de cours.

6.3.2.1 La classe hybride pyramidale à travers la session

En regard des différentes étapes à suivre dans la démarche de gestion de projets, la chargée de cours a structuré le cours (figure 59, p. 239), de sorte que l'étudiant observe les processus clés des activités-projets, ainsi que la portée des rôles et responsabilités dévolues à l'équipe. Aussi a-t-elle pensé pour aider l'étudiant à avoir une vue globale des contenus et à comprendre la dynamique de la démarche pédagogique en lien avec les objectifs visés.

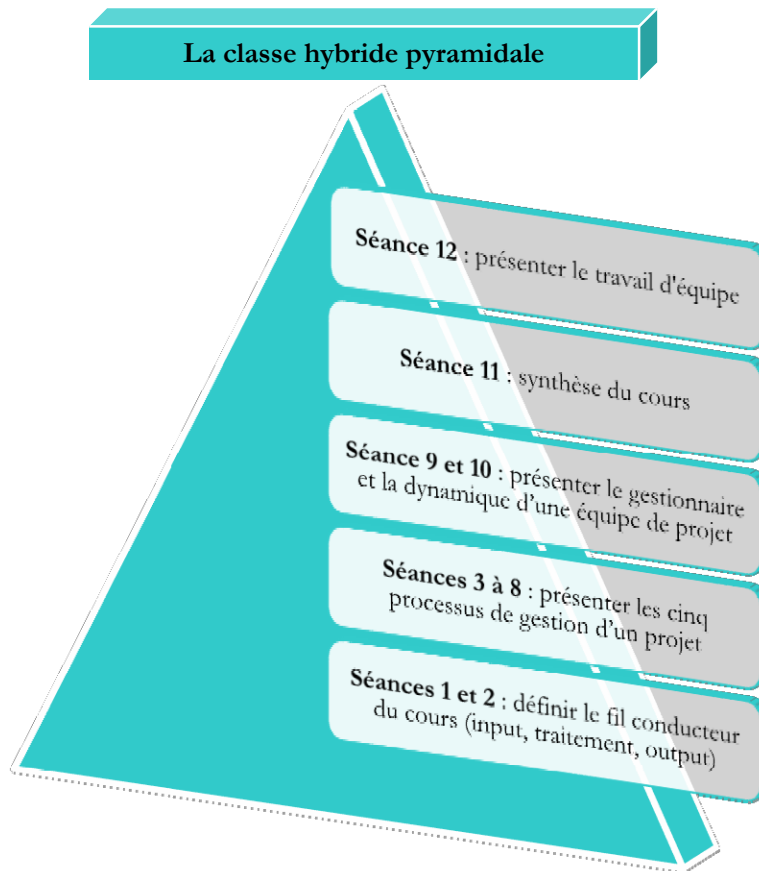


Figure 59 – La structure de la classe hybride pyramidale du 30-470-12 Z20

En effet, étant donné que les activités-projets consistent en un traitement rigoureux de données, la chargée de cours a décidé, d'abord, d'asseoir les deux premières séances du cours sur un fil conducteur devant guider la démarche étudiante dans la construction des projets. Ensuite, les séances 3 à 8, alternant distance et présence, sont axées sur les cinq processus clés qui définissent la démarche de gestion des projets. Puis, les séances 9 et 10, respectivement en ligne et en présence, mettent en perspective le rôle et les responsabilités du gestionnaire et la dynamique de l'équipe de projets. Enfin, la séance 11, en ligne, en est une de synthèse du cours et la 12, en présentiel, la présentation du projet de chaque équipe sur un thème de la gestion de projets, lequel thème est traité en équipe comme un projet, selon un plan détaillé. Pour réaliser sa démarche, l'enseignante adopte une *approche par processus* axée sur la **métaphore du fil conducteur**.

6.3.2.2 La métaphore du fil conducteur

Cette métaphore traduit les composantes sous-jacentes à la démarche enseignante : les *processus clés* de la gestion de projets et la *communication médiatisée* à distance (figure 60, ci-après). La première en est une d'introduction au cours, donnant à l'étudiant un aperçu global des activités-projets, et la seconde les stratégies de médiation pédagogique facilitant la relation de l'étudiant aux contenus conceptuels.

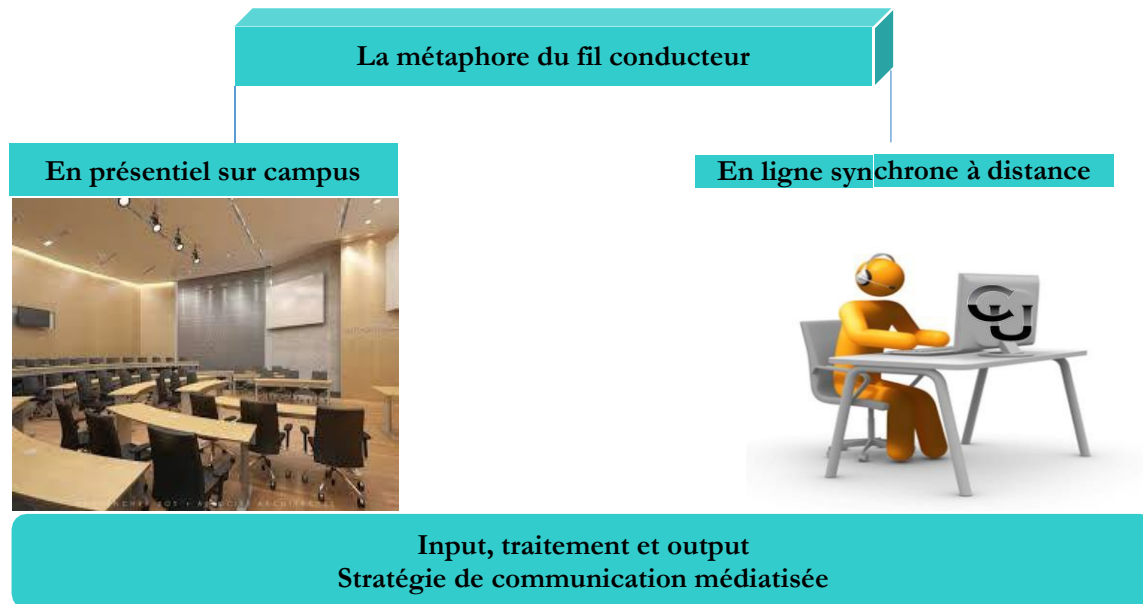


Figure 60 – Les composantes de la métaphore du fil conducteur

Les processus clés sont axés sur les cinq étapes principales que tout gestionnaire de projets et son équipe doivent observer dans leur démarche de gestion. Étant donné que les activités-projets nécessitent des traitements cognitifs de données, à l'aide d'un corpus de connaissances définies par le PMBOK¹⁴ (chapitre 5, p. 177, figure 39) du PMI¹⁵ (2004), pour livrer des projets viables, la chargée de cours juge pertinent de centrer les deux premières séances en présentiel sur une incursion dans le monde de la gestion des projets en donnant une vue globale des processus clés, qui seront traités en détail à travers toute la session aussi bien en présentiel qu'à distance. En conséquence, elle a élaboré, aussi bien

¹⁴ Project Management Body of Knowledge

¹⁵ Project Management Institute

en mode présentiel sur campus qu'en classe virtuelle synchrone à distance, une stratégie de communication pédagogique médiatisée mobilisant les ressources cognitives étudiantes dans la démarche d'intégration des concepts théoriques.

6.3.2.4 L'approche processuelle : input – traitement - output

Cette approche est manifeste dans toutes les activités à distance et en présentiel, selon une démarche logique bien pensée s'articulant autour du travail d'équipe, surtout en présentiel (figure 61, p. 242). À l'image du maître d'enseignement, la chargée de cours procède en quatre temps d'enseignement dans sa classe hybride pyramidale : *asynchrone*, *présentiel*, *asynchrone* et *synchrone*. À chaque temps d'enseignement correspond une série d'activités précises que devra réaliser l'étudiant en individuel ou en équipe.

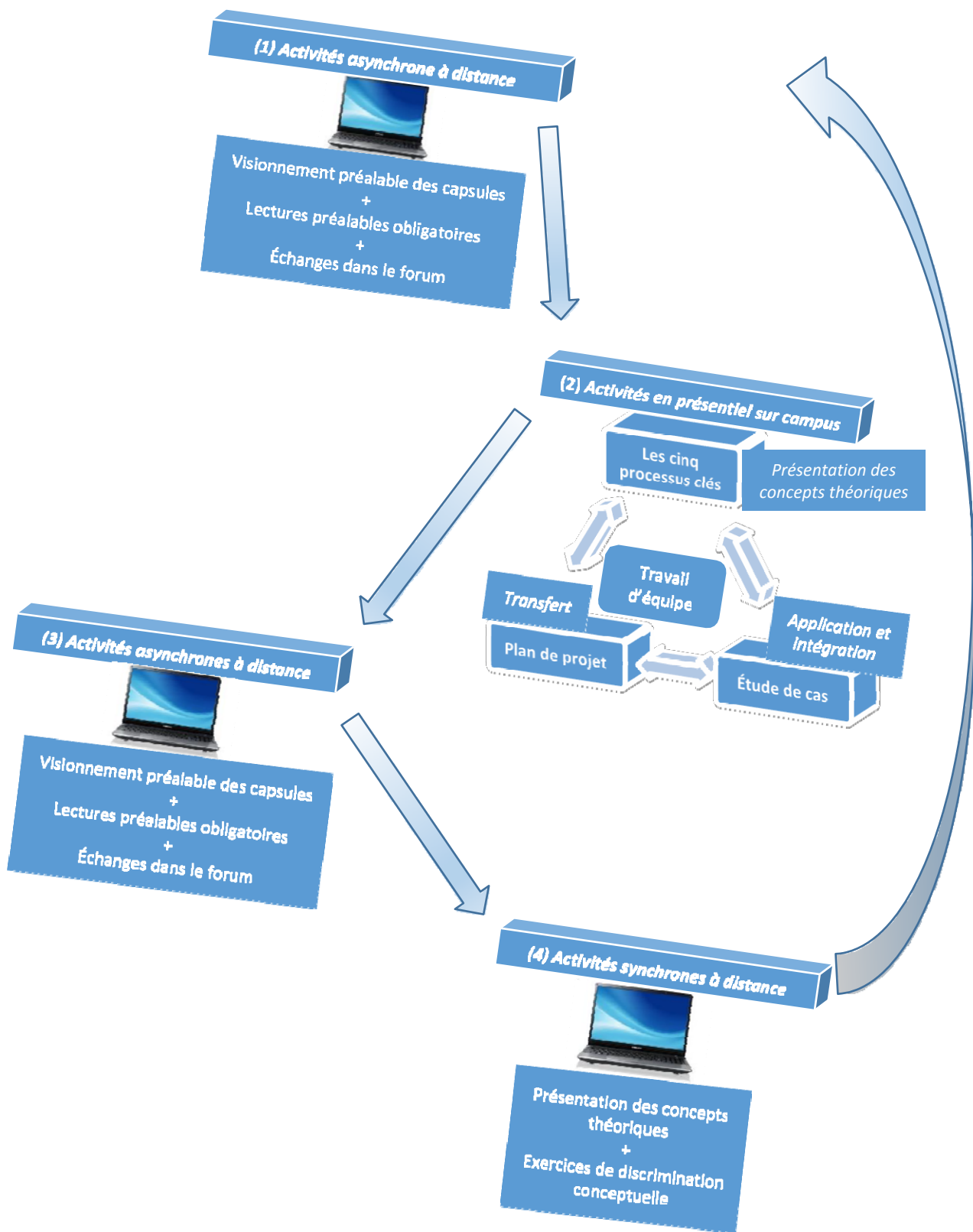


Figure 61 – L’approche processuelle en classe hybride pyramidale

Comme on peut le voir dans le schéma ci-dessus, le premier temps d'enseignement de la chargée de cours correspond au virtuel asynchrone hors campus, suivi d'un deuxième temps en présentiel sur campus, avant de revenir à un troisième temps en virtuel asynchrone hors campus, suivi d'un quatrième en virtuel synchrone hors campus. Le cycle en est un d'itératif qui continue tout au long de la session.

- ***En mode virtuel asynchrone à distance (temps 1)***, la chargée de cours propose à l'étudiant, en mode différé, les activités préparatoires obligatoires de lecture de capsules vidéos et de textes préalables à la séance en présentiel, tout en l'encourageant à la participation au forum. Contrairement au maître d'enseignement, elle ne dépose pas de capsules vidéo sur la présentation magistrale des concepts théoriques, étant donné que son approche de classe hybride n'en est pas une d'inversée. Elle fait cette présentation dans la première partie de la séance en présentiel.
- ***En mode présentiel sur campus (temps 2)***, elle ne centre pas toute l'activité de classe sur la pratique comme le fait le maître d'enseignement. Le temps est repartitionné en deux séquences intégrant la théorie et la pratique : un des *processus clé* est expliqué, suivi d'une *étude de cas* et de la construction du *plan de projet* de chaque équipe. Dit autrement, les *concepts théoriques* sont d'abord présentés magistralement par l'enseignante. Ensuite vient la *phase d'application et d'intégration* par l'étudiant au sein de son équipe. Enfin, la *phase de transfert* a lieu avec l'élaboration du plan de projet d'équipe. Hors campus, les activités d'apprentissage continuent en mode virtuel asynchrone en préparation du virtuel synchrone subséquent à la séance en présentiel.
- ***En mode virtuel asynchrone à distance (temps 3)***, elle applique le même scénario que dans le temps d'enseignement 1, avec les lectures de capsules vidéo et de textes obligatoires préalables au virtuel synchrone subséquent.
- ***En mode virtuel synchrone à distance (temps 4)***, l'enseignante procède comme le maître d'enseignement, sauf qu'elle a développé une stratégie de communication médiatisée invitant constamment l'étudiant à la réflexion spontanée quand elle introduit un nouveau concept (figure 62, p. 244).

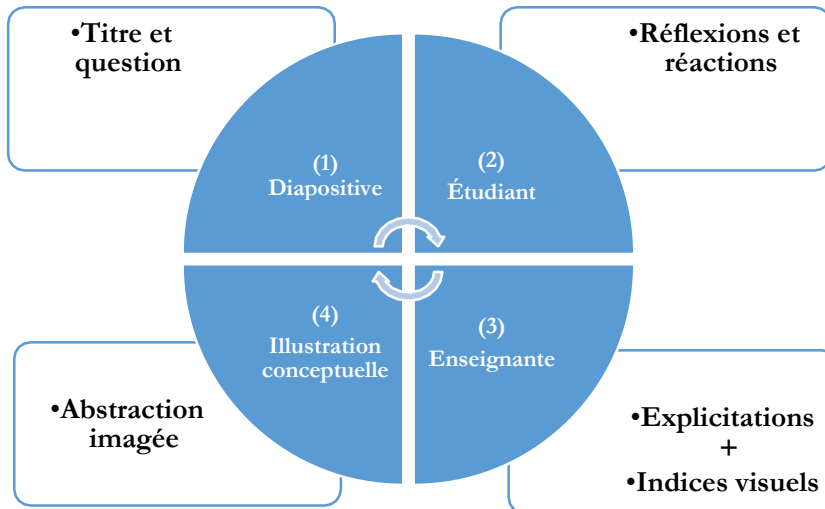


Figure 62 – La stratégie de communication médiatisée chez la chargée de cours

Cette stratégie en est une de quatre étapes, s’appliquant à la démarche en présentiel sur campus qu’en virtuel synchrone à distance :

- **Étape 1 : Titre et question**

Affichage, sur une seule diapositive, de la question introduisant le concept à l’étude et invitant les étudiants à la réflexion spontanée (figure 63, p. 245, étude du concept de *contrôle* à la séance 7 en ligne).

PLAN DE LA SÉANCE

Quiz (Revue des résultats)

Suivis

- Plan de projet - remise
- Rapport d'équipe (séance 11)

Rappel

- Séance 6

Le contrôle

- Qu'est-ce que le contrôle?
- Comment faire le contrôle?
 - Les intrants
 - Le processus
 - Les extrants

18

Différence entre le contrôle et l'exécution?

19

Figure 63 – Affichage de la question sur le concept de « contrôle »

- ***Étape 2 : Réflexions et réactions***

L'enseignante recueille les différentes réactions, un moyen pour elle non seulement d'activer leurs connaissances préalables sur le concept, mais aussi de vérifier s'ils ont fait leur devoir de maison, autrement dit les lectures préalables obligatoires de vidéos et de textes. Des discussions ont lieu entre les étudiants sous la supervision de l'enseignante, qui intervient à l'étape 3 pour expliciter le concept.

- ***Étape 3 : Explicitations et indices visuelles***

L'explicitation de l'enseignante n'est pas seulement scripturale, c'est-à-dire à l'aide de mots (figure 64, ci-après), mais aussi visuelle pour aider l'étudiant à se donner une représentation du concept (figure 65, p. 247).

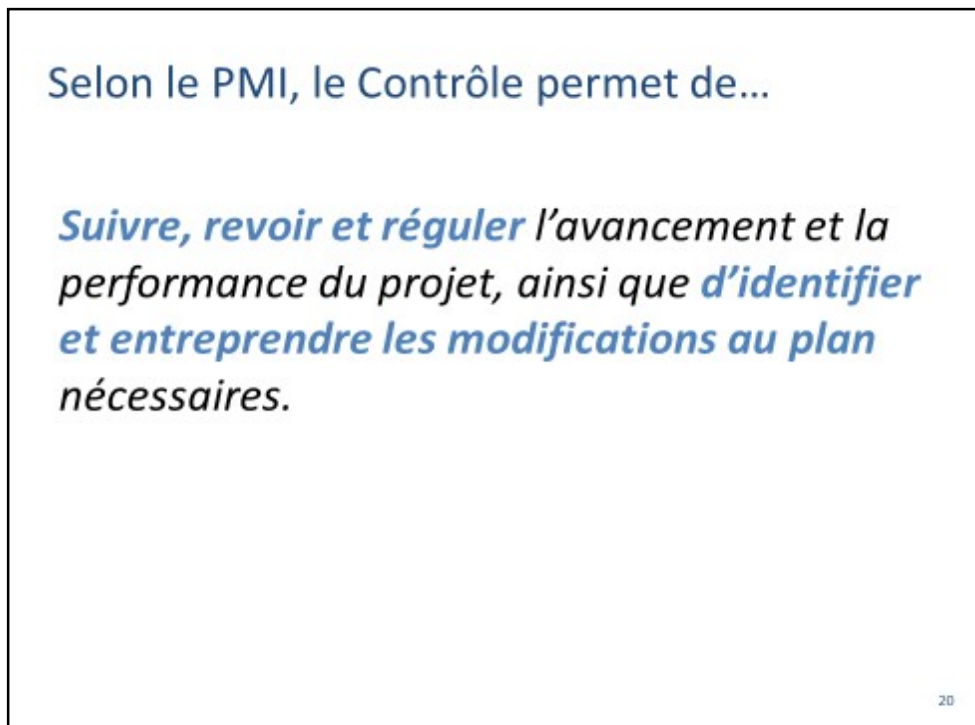


Figure 64 – Explicitation scripturale de la chargée de cours

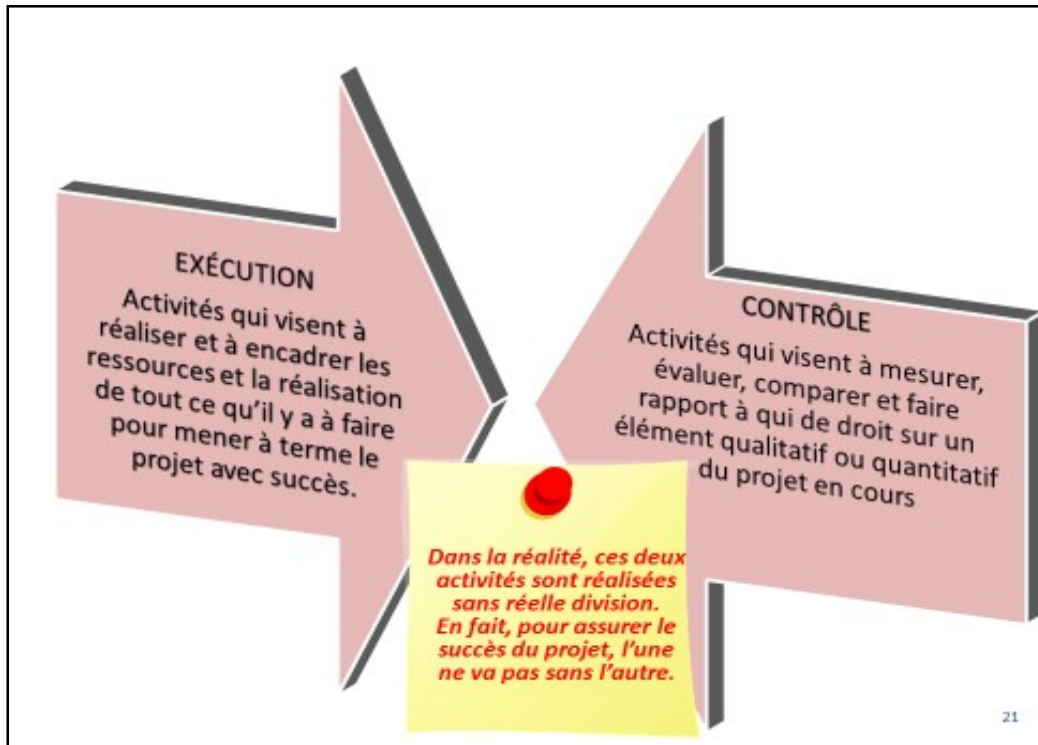


Figure 65 – Explication scriptovisuelle de l’enseignante

- **Étape 4 : Abstraction imagée**

Cette étape met en relief les implications de l’organisation de la relation d’apprentissage (figure 53, p. 221), opérée par l’enseignante, pour faciliter l’*acte d’apprendre*. La mise en relation de l’étudiant avec le concept, par l’explicitation scriptovisuelle, engendre chez lui une médiation sémiocognitive sous-jacent au traitement cognitif de l’information (figure 52, p. 220). Ainsi, le processus d’abstraction des concepts de « contrôle » et d’« exécution » à l’aide de deux flèches en sens inverse, processus que nous désignons par *abstraction imagée*, permet à l’étudiant de se donner une représentation visuelle de la corrélation de ces deux activités dans le processus de gestion de projets. La chargée de cours fonctionne ainsi pour la présentation de chacun des processus clés.

Encore une fois, ce processus de communication pédagogique de cette enseignante, au sein du dispositif technopédagogique, est axé sur une *approche didactique de l’image médiatisée*, mettant en relief le double processus de médiatisation des contenus (*didactiser*) et de la relation d’apprentissage (*apprendre*) : l’*élaboration de supports médiatiques* pour

présenter les concepts et le *traitement sémiocognitif de l'information* que cela engendre chez l'étudiant. L'effet escompté chez ce dernier n'est pas systématique. L'enseignante a dû savoir intelligemment articuler *parole, écriture, image et médiatisation des relations interpersonnelles* (figure 52, p. 220) pour organiser cette mise en relation de l'étudiant aux contenus. Ce qui nous conduit au constat suivant sur les facteurs explicatifs de l'efficacité de l'organisation de la relation d'apprentissage médiatisée :

- ***L'organisation d'une relation signifiante d'apprentissage entre l'étudiant et les contenus, à l'aide de supports médiatiques, relève d'une intégration pertinente du discours enseignant aux supports médiatiques (6).***

Dit autrement, la gestion des contenus et celle des interactions doivent intégrer un discours signifiant de l'enseignant, qui permette à l'étudiant de donner du sens à l'objet d'étude. Aussi la *relation pédagogique*, qu'est la mise en relation, par rapport au savoir et à travers l'*acte d'enseigner*, des deux acteurs principaux du processus de formation, doit-elle nécessairement et constamment articuler de façon élaborée les paramètres suivants en situation d'enseignement-apprentissage aussi bien en présentiel sur campus qu'en virtuel à distance : la parole, l'écriture, les médias et les relations humaines. L'approche personnelle de chaque enseignant du processus de scénarisation hybride participe de son construit expérientiel, lequel construit est sans incidences sur son identité professionnelle.

6.4 Identité professionnelle et construit expérientiel

Les modèles cognitifs et opératifs élaborés par les deux enseignants, ainsi que leurs approches individuelles de la scénarisation hybride qui en découlent, sont au cœur de leurs construits expérientiels respectifs. La métaréflexion, suscitée chez les deux enseignants, à l'aide d'entretiens d'explicitation sur leurs vécus de l'action, a permis une mise en mots rationnelle de leurs expériences de pratique d'enseignement en contexte de dispositif de formation hybride. Cette verbalisation des vécus de l'action a fait émerger deux catégories conceptualisantes centrées, d'une part, sur le caractère autodéterminant de l'*activité* et, d'autre part, sur l'*autoformation* et la *transformation* que cette activité engendre chez chaque enseignant (chapitre 5, pp. 197-205). La modélisation des expériences de pratiques, découlant de cette verbalisation, met en perspective des styles particuliers de configuration de dispositifs de formation hybrides, qui affranchissent ces deux enseignants du modèle

prescriptif préconstruit de scénarisation proposé par la direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique de l'École (DAIP).

Aussi notons-nous que le *matériau de base* de cette construction identitaire chez les deux enseignants demeure le *vécu de l'action*, un processus dynamique et interprétatif qui a contraint chaque enseignant à négocier la singularité de sa façon de faire parmi tant d'autres logiques d'action variables à la lumière de ses expériences socioprofessionnelles. L'accès au vécu de l'action, au moyen du langage, nous a permis de relever le caractère social des interactions entre la *pensée*, l'*action* et le *milieu*, lesquelles interactions sociales impactent les caractéristiques individuelles, cognitives et comportementales des deux enseignants dans la conduite de l'activité. Dit autrement, leur reconstruction de ces vécus de pratique, au sein de leurs dispositifs hybrides, a permis, d'une part, *d'extérioriser leurs interactions avec ce monde vécu* ainsi que *la transformation* que ces interactions ont engendrée en eux et, d'autre part, la définition de leurs styles professionnels à travers le *langage de la pratique* et *l'image opérationnelle*.

6.4.1 Construction de soi via l'extériorisation du vécu

Comment chaque enseignant a-t-il pu se reconstruire à partir de la verbalisation de ses vécus expérientiels de l'action, laquelle verbalisation lui a permis d'accéder à sa pensée intime pour expliciter son agir dans la configuration et la gestion de son dispositif ? En d'autres termes, en quoi cette extériorisation du vécu du monde de la formation hybride a-t-elle créé une rupture dans ses pratiques enseignantes ? La transformation identitaire, que nous relevons chez chacun des deux enseignants, en est une d'intégrée à leurs personnalités globales respectives en regard de l'autonomie, dont ils font preuve en allant au-delà d'une application simple et systématique d'un répertoire de connaissances pédagogiques pour repenser chacun son dispositif. Du maître d'enseignement à la chargée de cours, il existe une différence d'approche de scénarisations traduisant une pluriculturalité de pratiques non nécessairement consensuelles, vu les spécialités disciplinaires et les différences de vécus : la *classe hybride inversée*, pour le cours 30-433-09 Z20 (Sociologie du travail), et la classe hybride pyramidale, pour le cours 30-470-12 Z20 (Gestion de projets), ont été élaborées en regard respectivement des réalités et des expériences du sociologue, artiste-comédien,

animateur radio-télé et enseignant (maître d'enseignement) et de l'ingénieure industrielle, gestionnaire de projets, administratrice de société et enseignante (chargée de cours).

6.4.2 Dialectique interactionnelle entre le « je » et le « dispositif »

Pour arriver à ces configurations personnelles de leurs dispositifs de formation, le discours des deux enseignants montre des **tensions** qu'ils ont vécues chacun dans leur gestion pratique du dispositif à travers le caractère autodéterminant de l'activité (chapitre 5, pp. 67-70), vu les contingences et les buts visés nécessitant l'élaboration d'hypothèses d'action et des prises de décisions. La représentation que chacun des deux enseignants a de lui-même dans l'approche du phénomène hybride est différente d'un enseignant à l'autre : pour reconstruire son dispositif hybride, le maître d'enseignement, en s'appuyant sur ses expériences d'animateur de radio-télé, se voit comme un narrateur de récit d'aventures pour susciter et maintenir l'intérêt des étudiants en ligne et un animateur-moderateur pour les activités de classe en présentiel ; tandis que la chargée de cours n'a qu'une seule image d'elle-même, celle d'une gestionnaire de projets praticienne dont les étudiants doivent acquérir les compétences. Aussi cette représentation de soi n'en est-elle pas une par rapport à la communauté enseignante de l'École ni à la profession enseignante universitaire des facultés professionnelles, mais plutôt une en regard des interactions avec l'environnement immédiat d'intervention : les *étudiants*, les *outils numériques* et l'*Internet*.

Le discours des deux enseignants montre plutôt des interactions constantes entre le « je » et le « dispositif », au lieu du « je » et le « nous » en référence à *soi* et à la *communauté de pratiques*. Leur autoformation (chapitre 5, p. 198, figure 45), de laquelle découle la transformation de leurs propres pratiques, se manifeste surtout dans les interactions avec le dispositif, comme dans le modèle d'éco-formation de Carré, Moisan & Poisson (1997), lequel modèle met en relation le « je » avec « l'objet ». Aussi la dialectique interactionnelle entre les deux enseignants et leurs dispositifs respectifs, en termes d'acteur, de narrateur, d'animateur-moderateur, pour le maître d'enseignement et, de gestionnaire de projets, pour la chargée de cours, en regard des compétences visées à développer chez l'étudiant, est au cœur de ces tensions qu'ils ont connues et contribue à la *singularisation* de leurs approches respectives de scénarisation, mettant de l'avant un dialogue permanent entre l'action de reconfigurer le dispositif (*poiésis*) à partir d'un modèle préconstruit (celui de la DAIP) et

l'action d'élaborer des significations sous-jacentes à cette reconfiguration (*praxis*) en regard de leurs interactions avec le dispositif. Cette singularisation de leurs démarches respectives confirme en réalité leur sens de *créativité*, d'*adaptation*, de *direction de soi* et d'*affirmation de soi* qui s'actualise, d'une part, dans leur autonomie en tant que systèmes vivants ou **autopoïèse** (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989) et, d'autre part, dans leur **conscience préréflexive**, inhérente à la nature humaine (Theureau, 2006).

6.4.3 Couplage structurel et construction identitaire

Les catégories conceptualisantes *Autodétermination de l'activité* et *Autoformation et transformation professionnelles* (chapitre 5, pp. 195-207) mettent en relief la dynamique de la cognition située des deux enseignants, deux systèmes organiques vivants, dans leur couplage structurel avec le dispositif d'apprentissage. En fait, le caractère *autodéterminant de l'activité* et la *capacité réflexive* des deux enseignants les ont conduits chacun à des prises de décisions appropriées en élaborant des modèles d'actions adaptés à leurs contextes pédagogiques respectifs : la *classe hybride inversée*, avec la **trame d'action itérative** du maître d'enseignement en sociologie du travail (figure 58, p. 235) et la *classe hybride pyramidale* (figure 57, p. 232), avec l'**approche processuelle** de la chargée de cours en gestion de projets (figure 61, p. 242 ; figure 60, p. 240 ; figure 59, p. 239). Des innovations pédagogiques qui témoignent des apprentissages qu'ils ont réalisés d'eux-mêmes et qui ont transformé leurs approches de la classe hybride. Ces modèles d'enseignement hybride sont des **savoirs pratiques enactés**, relevant du caractère *autopoïétique* des deux enseignants et de leur *conscience préréflexive*, lesquels paramètres ont présidé au processus de construction identitaire chez eux (figure 66, p. 252).

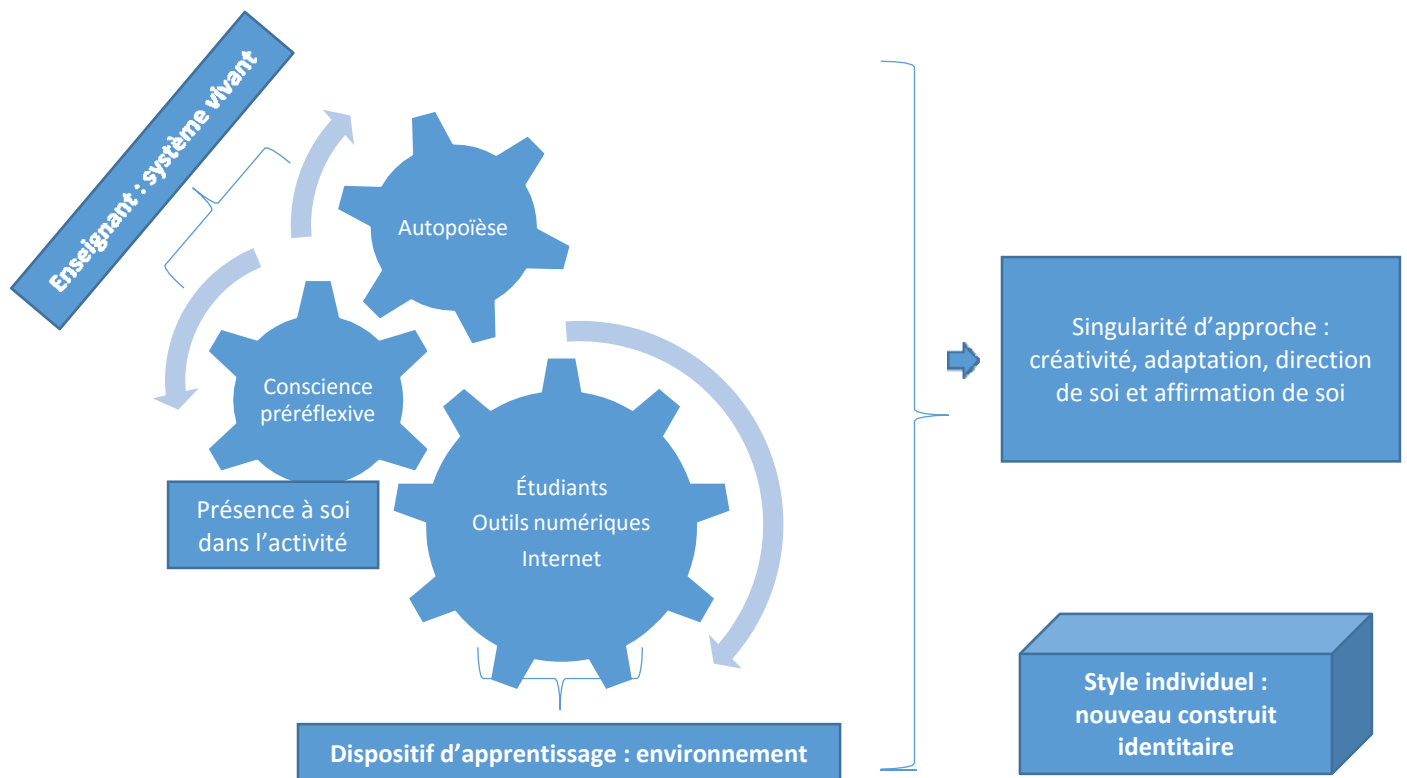


Figure 66 – Processus de construction identitaire des deux enseignants

En effet, ces modèles d'organisation et de gestion de classes hybrides, reconstruits à partir du discours des deux enseignants, traduisent l'*enaction*, c'est-à-dire l'interprétation et l'orientation que chaque enseignant a données à ses actions sur la base non seulement du vécu de l'action au moment où se produit l'action, mais aussi sur la base d'expériences antérieures, aussi bien pédagogiques que d'autres pratiques professionnelles en lien avec son cheminement sociohistorique. Comme on le voit, c'est plutôt cette *enaction* qui a fait émerger ces modèles d'enseignement hybride à partir des interactions constantes des deux enseignants avec leurs dispositifs respectifs. Notre approche phénoménologique de ces histoires vécues, à travers les techniques d'entretiens d'explicitation de Vermersch (1994) et d'autoconfrontation de Theureau (1992), ont mis en relief leur conscience préreflexive, autrement dit leur *présence à soi* dans la conduite de l'activité, dont la mise en mots relève leur sens de **créativité** et d'**autorégulation**, dans leur raisonnement pédagogique en action, donnant lieu à des styles individuels d'approches du dispositif hybride.

Cette construction identitaire des deux enseignants émerge donc principalement de leur rapport dialogique avec le dispositif d'apprentissage, dans un processus de négociation de formules pédagogiques nouvelles, en regard des réactions étudiantes, de l'affordance des outils numériques et des contingences de la technologie de l'Internet. Dans une optique d'analyse systémique de ce phénomène de construction identitaire, les effets de la culture de la spécialité disciplinaire et de la culture institutionnelle sur les approches respectives des deux enseignants ne sont pas à exclure. Les gestes professionnels qu'ils ont posés s'inscrivent dans leur expérience culturelle et même physique (chapitre 5, p. 190, figure 43 : *épuiement émotionnel*) avec l'environnement spatio-temporel du dispositif hybride et ses composantes, dont le fonctionnement et les interactions font partie de leur chronosystème, c'est-à-dire les événements vécus dans le temps, lesquels événements influent sur leur ontosystème (caractéristiques personnelles). De ce fait, notre détour chez Varela (1989), sur la théorie de l'enaction, nous conduit au constat nomologique suivant :

- ***La construction identitaire de l'enseignant est principalement axée sur l'enaction : l'autopoïèse lui permet de produire les éléments structurant son identité professionnelle ; le couplage structurel lui permet de modifier cette structure identitaire, en interactions avec l'environnement, à partir de l'émergence de l'action, laquelle action lui permet de construire des savoirs pratiques expérientiels définissant son style professionnel (7).***

Ce constat nomologique met en perspective trois paramètres à considérer dans le processus de construction identitaire chez l'enseignant (figure 67, p. 254) : l'*individu* (autopoïèse), le *contexte* (couplage structurel) et la *démarche* (émergence de l'action). Si l'enseignant, en tant que système organique vivant, est capable de maintenir et de réguler sa propre structure identitaire sans s'aliéner, ses interactions avec son milieu d'intervention l'inscrivent dans un processus de construction de savoirs pratiques contextualisés, sans à priori, à partir des actions qui émergent du contexte apportant ainsi des modifications à son style professionnel qui le démarque des autres

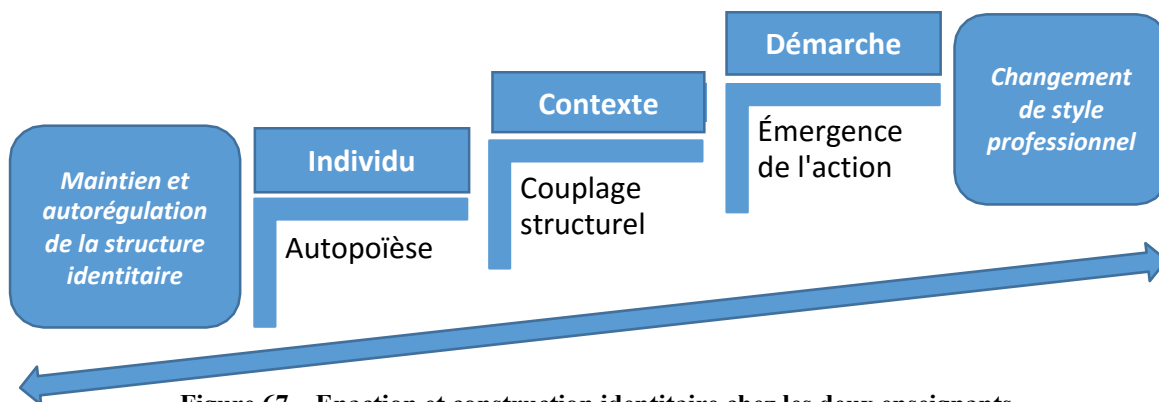


Figure 67 – Enaction et construction identitaire chez les deux enseignants

Dans ce processus chez les deux enseignants en sciences de la gestion, *l'émergence de l'action* découle de la *dynamique de la pratique* (chapitre 5, p. 186, figure 42) qui les inscrit dans une *réflexion poïétique* sur la réalisation du but de l'activité. Toutefois, cette réflexion poïétique est concomitante à une *réflexion praxique*, laquelle réflexion praxique essaie de définir la signification de chacune des actions qu'ils mènent pour réaliser leurs buts respectifs. Les actions menées sont plutôt orientées par le caractère *autodéterminant de l'activité*, avec son corollaire d'effets psychologiques (*épuiement émotionnel*). De cette autodétermination de l'activité, objet de la réflexion praxique de l'enseignant, émerge une forme d'*autodidaxie*, en termes d'apprentissage par soi, ou autoformation, que l'enseignant réalise à partir de sa lecture intelligente des contingences spécifiques à son dispositif.

Ce processus autodidactique émergeant du *couplage structurel* de l'enseignant avec le dispositif, est aussi nourri par l'autocritique que l'enseignant porte sur ses propres agirs dans un retour sur l'activité (chapitre 5, p. 198, figure 45) : d'une part, la relecture des webinaires que le maître d'enseignement réalise pour son autoévaluation et, d'autre part, les observations critiques des étudiants, à la mi-session, sur la démarche enseignante que la chargée de cours recueille pour son autoévaluation. Cette autocritique, conjuguée avec les ajustements dans le cours d'action, instruit la restructuration de la démarche enseignante qui s'actualise dans la *production de modèles de scénarisations hybrides* configurés à partir de leurs discours. Ces modèles sont le résultat des adaptations, que chaque enseignant fait de ses actions en regard des vécus réels du contexte, tels qu'il les perçoit lui-même.

Aussi est-il évident qu'il existe un lien entre l'*enaction* et l'*autoformation* et la *transformation des pratiques*, vu les apprentissages professionnels que chaque enseignant a réalisés en action (praxis), dans les interactions avec son dispositif à caractère dynamique (évolutif, changeant, par rapport aux contingences), lequel dispositif et les expériences professionnelles antérieures particulières de l'enseignant, ainsi que l'École, constituent un réseau de ressources sous-jacent à la construction de savoirs pratiques enactés qui ont conduit aux innovations constatées. Ces innovations sont l'expression d'une *auto-direction* de chaque enseignant dans la conduite de l'activité, c'est-à-dire sa capacité à s'autoréguler, dit autrement, à restructurer sa perception et à s'adapter au contexte en élaborant du sens aux gestes qu'il pose sans pour autant dénaturer sa vision pédagogique. D'où tout le sens de l'autonomie professionnelle, de laquelle autonomie découle son style reconstruit. Mais, ce nouveau style est l'expression d'une *image opérative*, que l'enseignant se construit du fonctionnement du dispositif et qu'il traduit dans un *langage de la pratique*.

6.5 Style : expression de l'*image opérative* et du *langage de la pratique*

Bakhtine (1984) utilise le concept de *genre* pour penser l'activité langagière, en termes d'interactions entre le sujet, la langue et le monde : le sujet dispose de *genres de discours* préexistants lui permettant d'échanger avec les autres. Ces genres de discours sont une banque d'énoncés-types à utiliser dans des contextes sociaux donnés. Aussi réfute-t-il la thèse linguistique de Saussure opposant *langue* (système) et *parole* (individu), en ce sens qu'il observe d'autres énoncés-types de discours entre l'initiative réelle de locution du sujet (parole), en situation d'interactions avec le monde, et les énoncés-types prescrits par le système de signes arbitraires (langue). En réalité, la parole s'actualise dans des genres de discours stéréotypes et variés, que l'on peut récréer et adapter au contexte social. Nous ne créons donc pas ces énoncés, puisqu'ils nous sont donnés. Nous les adaptons à la situation en leur récréant d'autres formes ou *genres* qui traduisent au mieux notre vouloir-dire. Le genre organise donc le discours, avec ses propres règles de grammaire, et chaque domaine d'activités possède son genre de discours ou *jargon*, que Bakhtine (1970) appelle *diapason social*. Dans les interactions, outre les genres prescrits de discours, peuvent émerger des genres moins prescrits à partir des intelligences réciproques des locuteurs.

Clot & Faïta (2004), s'appuyant sur cette perspective théorique de l'articulation du discours, oppose le concept de **tâche prescrite** à celui de **travail réel** : le *genre* serait la *forme prescriptive du pouvoir-agir du professionnel* (tâche prescrite) ; il ferait l'économie de l'action pour ne pas que le professionnel ait à créer incessamment ses activités. C'est un patrimoine socioculturellement inscrit : ensemble de principes et de techniques partagé par les membres d'une même communauté, qui s'en servent pour organiser chacun son activité. Le genre est donc non seulement des ressources pour agir et organiser l'activité, mais aussi des contraintes qui balisent l'action. Aussi le geste du professionnel s'inscrit-il dans une *sémiotique de l'action*. Toutefois, ce geste en est un de *personnalisation* du genre en regard des données contextuelles définissant la tâche réelle accomplie par le professionnel. Il relève donc de la *forme non-prescriptive du pouvoir-agir du professionnel* à partir de sa lecture intelligente du contexte d'intervention. Cette individualisation du genre est l'expression d'un *style* personnel, ou approche particulière, permettant au professionnel de s'affirmer par la construction d'un répertoire personnel de ressources socioculturellement accepté et donnant lieu à une expertise dans son domaine d'activités. Les approches individuelles de l'action du maître d'enseignement et de la chargée de cours, au sein de leurs dispositifs respectifs, ont été élaborées à partir de la représentation que chacun s'est donnée du fonctionnement de son environnement d'apprentissage, ou image opérative, à travers la *transmutation des concepts organisateurs* de la formation hybride, qu'ils ont ensuite traduite, grâce aux entretiens d'explicitation, dans un langage de la pratique ayant ses propres *règles de grammaire*.

6.5.1 Savoirs pratiques et transmutation des concepts

L'analyse par catégorisations conceptualisantes du discours des deux enseignants, dans le chapitre 5, nous a permis de montrer que la *dynamique de la pratique enseignante* émerge des modèles cognitif et opératif élaborés par chaque enseignant dans son approche du dispositif. Le modèle cognitif est l'expression de la planification de l'activité suivant les concepts organisateurs d'un dispositif hybride (chapitre 3) : *interactions, présences, compétence transversale d'intégration des TIC et alignement technopédagogique*. Ces quatre concepts sont en fait sous-jacents à l'activité de représentativité de l'enseignant, que Vergnaud (1996) désigne par l'expression *concepts en acte*, en fait des objets de pensée

qui permettent aux deux enseignants de traiter les données pertinentes qui émergeraient de leur couplage structurel avec le dispositif en vue d'actions efficaces.

Ces concepts sont typiques à l'intégration des solutions virtuelles à la formation en présentiel. Mais, la *pragmatisation* de ces concepts par les deux enseignants, néologisme emprunté à Pastré pour expliquer le processus de construction du savoir pratique dans et par l'activité, découle de leur confrontation de la phase de *planification de l'activité* à celle de l'*organisation* et de la *gestion pratiques de l'activité réelle* dans les situations de classes en présentiel et en virtuel. Leurs processus d'analyse *avant, pendant* et *après* l'activité montrent que les catégorisations conceptualisantes et leur mise en lien émergent des *images opératives* qu'ils ont élaborées à partir de leurs vécus de l'action au sein du dispositif. Ces images opératives, issues de leur *modélisation pragmatique* du dispositif, sont l'expression d'un processus de conceptualisation en regard des concepts organisateurs mentionnés ci-haut, qui ont guidé l'*organisation de leur représentation* du dispositif hybride et leur *action en situations de classes réelles* en présentiel et en virtuel (figure 68, ci-après).

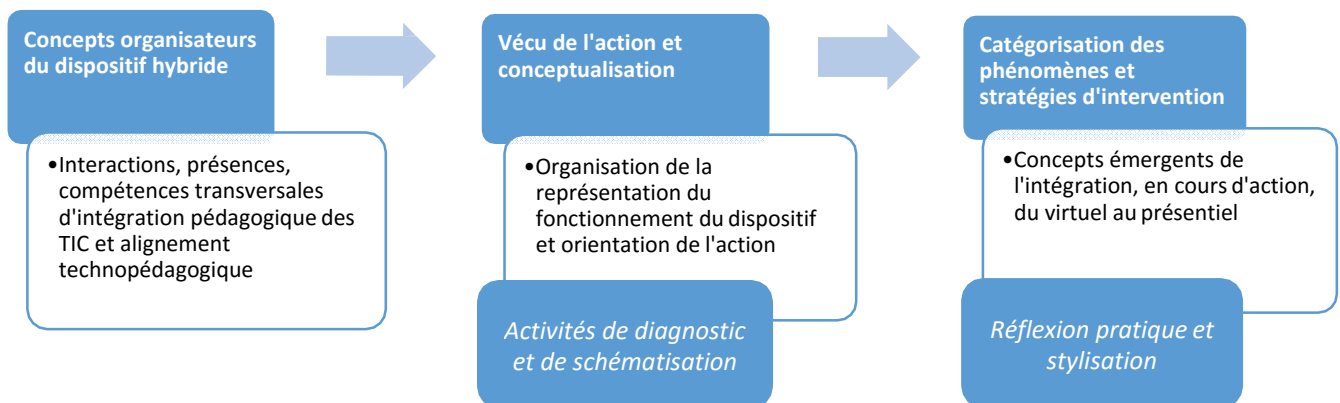


Figure 68 – Transmutation des concepts organisateurs

En effet, les sept *catégories conceptuelles émergentes* de l'intégration du virtuel au présentiel (chapitre 5, p. 139, tableau 9) découlent d'un **diagnostic du fonctionnement** du dispositif hybride dans le cours d'action, lequel diagnostic est établi à partir des concepts définissant les *propriétés caractéristiques* de chaque catégorie conceptuelle ainsi que ceux qui en définissent les *conditions d'émergence* (chapitre 5, p. 132, figure 24). Ces propriétés et conditions d'émergence ont orienté la **catégorisation des différents phénomènes** du

vécu de l'action des deux enseignants et l'abstraction qu'ils ont faite des stratégies d'intervention qui en découlent : la *gestion de classe virtuelle*, la *multitâche simultanée en ligne*, la *distance psychologique en ligne*, la *didactique de l'image médiatisée*, la *classe hybride inversée*, la *classe hybride pyramidale* et le *scénario itératif du e-learning*.

Or, la volonté des deux enseignants, de donner du sens à leurs stratégies respectives d'articulation du présentiel avec le virtuel, les a inscrits dans une dynamique de **réflexion praxique** qui a eu pour conséquence la caractérisation de l'activité comme *phénomène autodéterminant*, duquel ont émergé, d'une part, un phénomène psychologique vécu de leur part (*épuisement psychologique*) et, d'autre part, un *processus d'autoapprentissage professionnel* qui ont engendré une *transformation de leurs pratiques* d'intégration des nouvelles technologies par des *innovations* caractérisant leur reconfiguration du dispositif hybride (figure 57, p. 232 ; figure 61, p. 242). Toutefois, cette pensée dialogique, dans l'action et sur l'action chez les deux enseignants, a produit des modèles différents d'approches du dispositif hybride, lesquelles approches définissant leurs styles respectifs sont l'expression d'un langage de la pratique que chaque enseignant a élaboré à sa façon.

6.5.2 Savoirs enseignants et le langage de la pratique

L'approche praxique des deux enseignants, dans le processus de construction de leurs savoirs expérientiels, typifie leurs pratiques respectives en mettant en perspective une dynamique de conceptualisation de l'action située. Les modèles, qui découlent de cette dynamique de conceptualisation, explicitent les procédures sous-jacentes à leurs approches contextualisées du phénomène hybride. Aussi ces procédures produisent-elles des solutions spécifiques aux problématiques du vécu dans l'action. Les deux enseignants ont essayé, dans une *langue modulaire*, de formuler du sens à leurs façons de faire en contexte d'enseignement hybride, en fonction de leurs expériences et leurs cultures, de sorte que le langage, traduisant les approches du dispositif hybride (*classe hybride inversée* et *classe hybride pyramidale*), diffère du maître d'enseignement à la chargée de cours. Ce langage relève d'un discours émergent de la pratique et exprimant la perspective particulière de chaque enseignant dans sa reconfiguration personnelle du dispositif de formation hybride à travers l'intégration pédagogique des nouvelles technologies. Comme on peut donc le constater, ces deux modèles d'approche du dispositif hybride ne sont pas semblables en

tous points et témoignent que différents modèles existeraient selon l'enseignant et le contexte. Mais, ces modèles pourraient être partagés par des enseignants vivant les mêmes réalités que le maître d'enseignement ou la chargée de cours.

L'approche de métaréflexion, dans laquelle nous avons inscrit les deux enseignants à l'aide des entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation, a aidé à reconstruire leurs discours respectifs dans un *explicitable rationnel* à travers la mise en mots de leurs vécus de l'action. En effet, les catégorisations de phénomènes (figure 68, p. 261), dans le vécu de l'action, et leur mise en relation sont l'expression d'une **grammaire de pensée et d'action**. Cette grammaire est le fondement de leur *communication de la pratique* (Tochon, 1993), c'est-à-dire une forme de **syntaxe logique** s'actualisant dans une **sémiotique de l'action** et des **configurations pragmatiques** de stratégies d'intervention (figure 58, p. 237 ; figure 62, p. 246). Mais, cette sémiotique de l'action émerge du couplage structurel de l'enseignant avec son dispositif (figure 67, p. 257), lequel couplage lui permet d'articuler *pensée et action* dans des structures de sens organisant ses stratégies. En réalité ce langage de la pratique est non verbal, mais plutôt « vu et senti » par l'enseignant lui-même (Tochon, 1993, p. 61). Nous constatons, dans le cadre de notre étude, que ce langage est du domaine de la conscience préreflexive, dont la mise en mots nous a permis de le reconstruire pour configurer le style de chaque enseignant dans son approche du dispositif hybride, mettant en perspective sa dynamique autopoïétique qui régule son affirmation de soi. En regard du processus de stylisation des deux enseignants, à travers l'image opérative et le langage de la pratique, nous formulons l'énoncé suivant :

- *La stylisation chez l'enseignant émane d'un processus de pragmatisation des concepts organisateurs du dispositif d'apprentissage, intégrant pensée et action dans une syntaxe logique qui traduit, d'une part, l'intelligibilité de la pratique de l'enseignant et, d'autre part, sa capacité autorégulatrice sous-jacente à l'affirmation de soi (8).*

En clair, le processus de typification, par l'enseignant-praticien lui-même, de sa démarche d'organisation et de gestion pratique réelle de l'environnement d'apprentissage, est le résultat de la transmutation des savoirs théoriques en savoirs pratiques contextualisés qu'il opère, en élaborant une grammaire de pensée et d'action émergeant de son couplage

structurel avec le contexte pédagogique. Cette grammaire, ou *langue modulaire*, élaborée sous une forme non-prescriptive du discours de la pratique, est l'expression du pouvoir-agir personnalisé de l'enseignant. Ce pouvoir-agir professionnel personnalisé traduit, à son tour, la capacité d'*auto-direction* et d'*affirmation de soi* de l'enseignant. Ce qui connote sa liberté d'expression professionnelle, s'actualisant dans sa capacité d'adaptation et de prise en charge de soi pour agir sur l'environnement tout en autorégulant sa structure identitaire. De ce fait, bien qu'il y ait transformation de ses pratiques, sa vision éducative n'en est pas une de dénaturée. Malgré les contingences vécues, les deux enseignants sont restés dans la dynamique d'une approche socioconstructiviste de l'enseignement-apprentissage. Cette approche a plutôt servi d'appui à la reconfiguration de leurs dispositifs respectifs.

Conclusion

Au terme de ce processus de construction de liens catégoriels de type relationnel, pour expliciter le processus de conceptualisation de la situation pédagogique hybride des deux enseignants ayant abouti à une modélisation de pratiques enracinées, nous observons que chaque mise en lien catégoriel donne lieu à la formulation d'un *énoncé nomologique* définissant les principes sous-jacents à la complexité du couplage structurel de l'enseignant avec son environnement d'apprentissage. Nous en avons élaboré huit qui renseignent sur la *pensée proactive* de l'enseignant, de ses processus de *schématisation opérative*, de *médiation*, de *médiatisation*, de *scénarisation hybride*, de *construction de savoirs pratiques expérientiels* et de *construction identitaire professionnelle*.

Ces énoncés n'expriment pas des vérités absolues, vu le caractère situé de leur contexte d'élaboration. Ils explicitent les interactions des composantes des processus de l'activité enseignante *avant*, *pendant* et *après* l'action et ses incidences sur le développement des pratiques enseignantes. Chaque énoncé est l'expression d'éléments structurant un des vécus de l'action des deux enseignants et de la rationalité qui sous-tend leur agir. Cet exercice de construction de liens catégoriels met en relief la relation entre le couplage structurel et le processus de construction identitaire chez les deux enseignants à travers la dynamique de l'autopoïèse dans l'enaction et ses effets sur la stylisation. Dans le dernier chapitre de ce rapport, nous discuterons de ces interprétations tout en relevant les limites de notre étude et en formulant des recommandations pour l'avenir.

Chapitre 7

Synthèse des modélisations, discussion des modèles enracinés, limites de la recherche et recommandations pour l'avenir

Introduction

Le but de cette recherche est de comprendre les processus relationnels significatifs de la conceptualisation de l'activité pédagogique, en contexte de formation hybride, avec la construction identitaire enseignante en pédagogie universitaire. Aussi avons-nous défini trois objectifs à réaliser pour atteindre ce but : **1) décrire** les articulations des solutions virtuelles à distance avec la formation en présentiel sur campus ; **2) induire** des modèles de pratiques enracinés dans les dispositifs d'apprentissage hybride ; et **3) définir** les mécanismes de transformation de l'enseignant dans la réflexion sur l'action.

Ces objectifs traitent respectivement d'un élément particulier de la problématique, à savoir les *médiations humaine et technologique* (médiation et médiatisation) au sein du dispositif d'apprentissage hybride ; les *défis pédagogiques* à surmonter dans la conduite de l'activité réelle ; et la *configuration des processus de développement professionnel* dans la pratique réflexive. La réalisation de ces objectifs s'est articulée autour d'items d'analyse précis, lesquels items sont en lien avec des éléments du cadre conceptuel et de la recension empirique, ainsi que des éléments du cadre méthodologique.

Ce septième et dernier chapitre traite des quatre points suivants : premièrement, nous faisons la synthèse des modèles de pratiques qui ont émergé de la métaréflexion des deux enseignants sur leur conduite de l'activité réelle ; deuxièmement, en regard de certains éléments du cadre conceptuel, nous discutons les interprétations que nous avons faites de ces modèles enracinés ; troisièmement, les faiblesses de notre recherche sont relevées ; et quatrièmement, des recommandations sont faites pour l'avenir.

7.1 Synthèse des modèles de pratique élaborés

Dans le chapitre cinq, la méthode d'analyse par catégorisations conceptualisantes a permis de reconfigurer le discours du maître d'enseignement et de la chargée de cours en quatorze catégories conceptuelles, dont dix émergentes. Toutes les quatorze catégories de concepts ont été regroupées en deux métacatégories, dont l'**apprentissage hybride** et le **développement professionnel** qui sont les deux principaux concepts à l'étude dans notre recherche. Ces métacatégories sont des construits de phénomènes complexes, définissant respectivement la dynamique de fonctionnement du dispositif hybride et le développement

de pratiques des deux enseignants. Aussi les mises en lien catégoriel, élaborées dans le chapitre six en regard de ces deux métacatégories, ont-elles aidé à configurer les processus de conceptualisation de la situation hybride, opérés par les deux enseignants, ainsi que leur construction identitaire qui en découle à travers la stylisation.

7.1.1 Conceptualisation de la situation pédagogique hybride

Les processus de conceptualisation de la situation d'enseignement-apprentissage en contexte hybride, chez les deux enseignants, ont généré deux modèles d'approche de classe hybride en fonction des caractéristiques personnelles de chaque enseignant, lesquelles ont été forgées par leurs cheminements sociohistoriques professionnels respectifs et le contexte d'intervention (valeurs institutionnelles, culture de la spécialité disciplinaire et le profil des étudiants) : la **classe hybride inversée**, pour le maître d'enseignement en *sociologie du travail*, et la **classe hybride pyramidale**, pour la chargée de cours en *gestion de projets*. Ces deux modèles sont l'expression d'un ensemble de processus de construction d'une intelligence d'actions adaptative et créative pour reconfigurer le dispositif d'apprentissage, en regard des attentes de la clientèle étudiante et des contingences situationnelles vécues dans la conduite de l'activité réelle en classe virtuelle et en présentiel.

Chaque modèle d'approche de classe hybride s'appuie sur une **modélisation de la situation technopédagogique** des deux enseignants (chapitre 6, p. 224, figure 54). Cette modélisation met en perspective trois types de médiation, organisés par l'enseignant à l'aide de la technologie de l'Internet, pour respectivement définir sa gestion des contenus (*médiation technologique*), sa gestion des interactions de classe (*médiation humaine*) et le traitement de l'information par l'étudiant via l'exploitation des images sous-jacentes à la démarche d'enseignement-apprentissage (*médiation sémiocognitive*). Mais, les spécificités de chaque modèle de classe hybride émergent de la dynamique de la pratique, en termes de confrontation des *modélisations cognitive* et *opérative* de la situation pédagogique en classes réelles : la planification du cours, confrontée à l'organisation et à la gestion pratique des séances en ligne et en présentiel, ont amené chaque enseignant à repenser sa conduite de l'activité selon les paramètres particuliers définissant son dispositif.

Aussi les médiations technologique, humaine et sémiocognitive découlent-elles de ces modélisations cognitive et opérative qui ont permis la reconfiguration des dispositifs d'apprentissage hybrides respectifs. La *classe hybride inversée* du maître d'enseignement se caractérise par la *pédagogie inversée* en présentiel et la *trame d'action itérative* en ligne, s'inspirant de la structure du récit narratif. La *classe hybride pyramidale* de la chargée de cours est axée sur la *stratégie de communication médiatisée* et l'*approche processuelle*, aussi bien en présentiel qu'à distance. Ces deux modèles de classe hybride s'inscrivent dans une dynamique de pédagogie active, alliant théorie et pratique et intégrant les activités en ligne aux activités en présentiel, dans un tout cohérent de *démarche socioconstructiviste* d'enseignement-apprentissage, tout en tenant compte des particularités disciplinaires et des contraintes environnementales. Les processus de conceptualisation du fonctionnement de ce dispositif technopédagogique ont aussi inscrit les deux enseignants dans une démarche d'investissement de leur *identité professionnelle*, lequel investissement s'actualise dans leur appropriation des savoirs pratiques émergents de leurs interactions avec le dispositif à travers la construction de significations sous-jacentes à leurs agirs.

7.1.2 Stylisation de l'enseignant et construction identitaire

La stylisation de chaque enseignant s'actualise dans son caractère autopoïétique à travers l'enaction. Cette stylisation met en relief son caractère adaptatif, en tant que sujet autonome, son sens de créativité lui permettant de transformer son environnement, dans le couplage structurel, sans pour autant aliéner ses croyances, ses valeurs et ses principes, en termes de conceptions d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, l'accès à ce processus de stylisation n'est possible que dans la verbalisation de la conscience préreflexive, laquelle mise en mots du vécu permet de saisir, d'une part, l'interprétation et l'orientation que le sujet donne à ses propres actions dans la conduite de l'activité et, d'autre part, la dynamique d'autogestion de sa structure identitaire en tant que système vivant accommodant.

Cette accommodation au contexte d'intervention émerge d'un rapport dialogique avec le dispositif d'apprentissage dans une dynamique de la pratique intégrant une double réflexion poïétique et praxique. Cependant, ces approches pédagogiques individuelles du dispositif de formation hybride sont l'expression de *savoirs pratiques enactés*, c'est-à-dire des savoirs réalisés dans l'action, dit autrement dans la praxis (chapitre 6, p. 254, figure

67). Une démarche praxique qui donne lieu à des autoapprentissage professionnels et qui permet à chaque enseignant de reconstruire sa perception d'intervention pédagogique. Cette nouvelle perception est l'expression du *langage de la pratique*. Ce langage résulte de la construction d'une *grammaire de pensée et d'action logique* par l'enseignant lui-même à partir de l'écart entre la tâche prescrite et la tâche réelle en situations de classe : **une forme non-prescriptive du pouvoir-agir professionnel de chaque enseignant en couplage structurel avec son dispositif**. Le style de chaque enseignant est donc l'expression de sa modélisation opérative du dispositif hybride, une activité de diagnostic et de schématisation du fonctionnement du dispositif qui a abouti à une *transmutation des concepts organisateurs* qu'il a su effectuer, dans le vécu de l'action, pour réorganiser sa représentation de la dynamique de fonctionnement du dispositif d'apprentissage et orienter ses actions pédagogiques, desquelles actions ont émergé les *concepts pragmatiques* qui lui ont permis de reconfigurer sa propre démarche enseignante, dans le but d'améliorer les processus d'apprentissage des étudiants (chapitre 6, p. 257, figure 68).

En clair, bien qu'il n'y ait pas eu de confrontations de styles des deux enseignants pour repenser collectivement l'intervention pédagogique en contexte hybride, vu les spécificités disciplinaires, la reconstruction que chaque enseignant a faite de son propre style dans son couplage structurel avec le dispositif lui a permis **1)** de repenser les médiations au sein de son dispositif pour intégrer les activités virtuelles aux activités en présentiel à l'aide des nouvelles technologies ; **2)** d'élaborer des modèles de pratique permettant de surmonter les défis rencontrés dans la conduite de l'activité réelle à partir de la conceptualisation de la situation ; et **3)** de restructurer sa perception de la pratique enseignante au sein du dispositif par la réflexion sur l'action. Ces trois éléments, structurant notre définition de la situation problématique, sont en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche (p. xxi, tableau 1). Nous nous proposons, à présent, de les discuter en regard des éléments du cadre conceptuel auxquels ils font référence.

7.2 Discussion des interprétations des modèles enracinés

Le but de notre recherche est de comprendre, à travers la verbalisation des vécus de l'action, les mécanismes d'autoformation et de transformation des pratiques mis en place par l'enseignant dans son processus de construction identitaire, en contexte d'intégration

des solutions virtuelles à la formation en présentiel. Pour ce faire, trois objectifs spécifiques ont guidé notre démarche en considération des trois éléments structurant la problématique, mentionnés ci-haut : 1) décrire les articulations de la présence avec la distance dans un même dispositif d'apprentissage ; 2) induire des modèles de pratique enracinés dans les dispositifs d'apprentissage hybride ; et 3) définir les processus de stylisation, opérés par l'enseignant, dans la transformation de ses pratiques en contexte hybride.

7.2.1 Les médiations technologique, humaine et sémiocognitive

Ce premier élément de la problématique est lié au premier objectif spécifique qui est de **décrire comment l'enseignant, à travers une démarche pédagogique médiatisée cohérente, intègre les activités de classe virtuelle aux activités de classe en présentiel pour faciliter le processus d'apprentissage de l'étudiant**. Dans le chapitre 6, la mise en lien des catégories conceptuelles *Didactique de l'image médiatisée* et *Gestion de classe virtuelle* ont plutôt relevé **une triple médiation** de l'enseignant dans cette optique : médiations *technologique, humaine* et *sémiocognitive*. L'énoncé nomologique n°3 (chapitre 6, p. 223), définissant les principes sous-jacents à la médiation technologique de l'enseignant et à son approche sémiocognitive montre que la médiation sémiocognitive sous-tend la médiation technologique et engendre un double processus de médiatisation chez les deux protagonistes de l'action : l'enseignant, dans son rapport de gestion des contenus, et l'étudiant dans son rapport de traitement cognitif de l'information par les images sous-jacentes à la démarche d'apprentissage.

En outre, la médiation humaine virtuelle de l'enseignant, pour faciliter la relation d'apprentissage de l'étudiant avec les contenus, subit aussi un traitement médiatique par l'enseignant à l'aide d'outils numériques pour marquer sa *présence pédagogique* dans les relations interpersonnelles au sein du dispositif (chapitre 6, p. 227, figure 55). L'énoncé nomologique n° 4 produit à cet effet montre que c'est le sens d'organisation de l'enseignant qui est sous-jacent à cette médiatisation de la médiation humaine (chapitre 6, p. 228). De ce fait, nous constatons que ces modèles de médiations des deux enseignants essaient d'aligner *contenus, technologie* et *pédagogie* selon le **TPACK**¹⁶ de Mishra & Koehler

¹⁶ Technological Pedagogical and Content Knowledge

(2006) et le **modèle systémique** de circularité globale de Lebrun (2011), d'animer la *classe virtuelle* selon l'approche du *E-Moderating*¹⁷ de Salmon (2000), et de manifester les *présences*, en regard du modèle **CoI**¹⁸ de Garrison *et al.* (2000).

7.2.1.1 Le modèle TPACK et les facteurs environnementaux

Le modèle TPACK de Mishra & Koehler (2006) s'articule autour de trois pôles, dont *contenus-pédagogie*, *contenus-technologie*, *technologie-pédagogie*, avec une zone grise de jonction entre les trois pôles qu'est l'alignement des contenus disciplinaires avec les outils technologiques et les stratégies d'enseignement (chapitre 2, p. 46, figure 10) : **contenus-technologie-pédagogie**. Ce modèle d'intégration pédagogique des TIC reflète la démarche de *médiation* et de *médiatisation* des deux enseignants au sein de leurs dispositifs respectifs. En effet, le *traitement médiatique des contenus*, par le maître d'enseignement et la chargée de cours, à travers une *démarche sémiocognitive* utilisant l'image comme outil didactique, a permis une mise en forme des contenus que l'étudiant peut visualiser. Cette approche enclenche un double processus cognitif chez l'étudiant, en termes d'interprétation des signes et d'organisation de sa pensée (chapitre 6, p. 220, figure 52).

La modélisation de la médiatisation des relations interpersonnelles par les deux enseignants montre les affordances qu'ils ont définis des outils numériques pour conduire l'encadrement pédagogique en classes virtuelles synchrone et asynchrone (chapitre 5, p. 148, figure 28 ; p. 153, figure 29) : la *caméra*, le *microphone*, le *tableau blanc interactif*, le *clavardage* et le *forum* sont devenus des outils de **médiation pédagogique virtuelle** permettant à l'enseignant d'aider l'étudiant à s'appropriier les contenus. Le maître d'enseignement a conçu, dans sa classe hybride inversée, une **trame d'action itérative** en ligne pour centrer l'attention et favoriser la participation active de l'étudiant (chapitre 6, p. 58, figure 235). La chargée de cours a pensé une **stratégie de communication médiatisée**, dans sa classe hybride pyramidale, pour aider et activement impliquer l'étudiant dans le traitement cognitif de l'information (chapitre, 6, p. 244, figure 62).

¹⁷ Electronic Moderating

¹⁸ Community of Inquiry

Les modèles d'enseignement en classe hybride des deux enseignants montrent bien, que, outre leur expertise des contenus et de la transposition didactique, ils disposent d'une *expertise pédagogique d'intégration des outils numériques* qui leur permet de gérer les interactions virtuelles dans le processus d'apprentissage. Selon Mishra & Koehler (2006), le développement d'une telle expertise pédagogique d'intégration de la technologie se fait à travers un dialogue permanent réflexif de l'enseignant sur la technologie. Or, le discours du maître d'enseignement et celui de la chargée de cours indiquent que, outre la réflexion sur les affordances des outils numériques utilisés au sein du dispositif, leur construction de cette expertise s'est faite à partir de leur gestion de multiples facteurs environnementaux complexes (chapitre 5, p. 144, figure 27) donnant lieu à une *gestion de classe virtuelle active* à travers une *simultanéité de tâches enseignantes* réelles à réaliser (chapitre 5, p. 150, figure 28, p. 155, figure 29), que sont la présentation des contenus, l'encadrement des travaux d'équipe, l'animation et la gestion des exercices pratiques, et des échanges synchrones et asynchrones, dans le but de soutenir efficacement la démarche étudiante.

Alors comment conduire efficacement ces activités d'enseignement à distance, plus précisément en classe virtuelle synchrone ? Les agirs du maître d'enseignement essaient de répondre à cette question par la construction d'une **posture pédagogique médiatique virtuelle synchrone** que la catégorie conceptuelle *Multitâche simultanée en ligne* met en relief (chapitre 5, p. 150, figure 28) : une coordination d'actions physique et cognitive de l'enseignant qui permet à l'étudiant, à travers les outils numériques de communication, de retrouver en classe virtuelle synchrone le contexte de la classe en présentiel.

Bien que l'alignement *contenus-technologie-pédagogie* se présente comme le foyer de la construction d'une posture pédagogique virtuelle facilitant la médiation enseignante dans le processus d'apprentissage en ligne, le **dialogue réflexif** mené par l'enseignant, dans cette approche de **développement d'une expertise pédagogique d'intégration des TIC**, ne peut seulement porter sur les affordances des outils numériques, mais aussi sur tous les autres **facteurs environnementaux** influençant les démarches enseignante et étudiante : le maître d'enseignement et la chargée de cours ont dû prendre en compte, dans leur processus d'exploitation des TIC, leurs expériences socioprofessionnelles, la culture de leur spécialité disciplinaire et les contingences situationnelles (chapitre 6, p. 217, figure 49) pour conduire

leurs activités virtuelles à distance et en présentiel sur campus. Mais en quoi l'approche des deux enseignants s'apparente-t-elle au modèle systémique de Lebrun ?

7.2.1.2 Modèle systémique et posture pédagogique médiatique

Le modèle systémique de circularité globale de Lebrun (2011) s'articule autour de deux pôles, dont la *pédagogie* et la *technologie*, et s'assure de la cohérence entre objectifs, contenus, supports didactiques et outils d'évaluation (chapitre 2, p. 50, figure 11) : le pôle technologique doit être centré sur la démarche étudiante et favoriser, en conséquence, le développement pédagogique de l'enseignant. La démarche d'intégration pédagogique des TIC par le maître d'enseignement et la chargée de cours s'inscrit dans cette optique de l'*alignement constructiviste* de Biggs (1996), sous-jacent au modèle systémique, comme en témoigne leur modélisation opérative du dispositif (chapitre 6, p. 215, figure 49).

En effet, l'exploitation des outils de communication, dans les deux dispositifs de formation, est faite en regard de l'intérêt et de la dynamique motivationnelle des étudiants. Les catégories conceptuelles *Gestion de classe virtuelle* et *Multitâche simultanée en ligne* (chapitre 5, p. 148, figure 28 ; p. 153, figure 29) traduisent le **sens de créativité** des deux enseignants pour centrer l'attention et la motivation de l'étudiant et aussi pour lui éviter l'isolement, étant donné la distance spatiale qui le sépare de ses pairs et de l'enseignant. Ces deux catégories conceptuelles sont en fait le résultat de l'*organisation et de la gestion de l'activité* (chapitre 5, p. 142, figure 27). La posture pédagogique médiatique virtuelle du maître d'enseignement s'inscrit dans cette dynamique d'exploitation des outils numériques pour centrer l'attention de l'étudiant et l'impliquer activement dans les activités en ligne : la fixation de la caméra du regard, pour établir le contact visuel avec l'étudiant pendant la présentation des contenus, et la contribution participative de ce dernier par l'écriture électronique sur le tableau blanc interactif au lieu de l'usage du microphone, sont des stratégies d'enseignement virtuel centrées sur l'apprenant. Le clavardage instantané, en privé ou en public, s'inscrit également dans cette perspective de répondre au besoin de contribution participative privilégiée par l'étudiant. Cette centration de l'exploitation des outils numériques sur l'intérêt et la motivation de l'étudiant émerge d'une reconfiguration du dispositif par l'enseignant, laquelle reconfiguration est le fruit de maintes réflexions menées avant, pendant et après l'action pour conduire l'activité.

Le maître d'enseignement est parvenu à cette exploitation pédagogique des outils numériques, vu la *distance psychologique* que pourrait engendrer l'exposé magistral dans la formation en ligne (chapitre 5, p. 156, figure 30) et aussi, tout comme la chargée de cours, par rapport au mode de participation privilégié par l'étudiant (extrait de discours, chapitre 5, p. 146). Ces deux enseignants adoptent la même posture pédagogique en ligne quand bien même la chargée de cours n'est pas assez explicite à ce sujet dans son discours. La modélisation émergeant de sa médiatisation des relations interpersonnelles, au sein du dispositif, en témoigne (chapitre 6, p. 227, figure 55). En outre, le modèle de classes virtuelles du maître d'enseignement met en œuvre, chez l'étudiant, des *habiletés cognitives simples* préalables au développement des *habiletés cognitives complexes* en présentiel sur campus pendant les laboratoires de pratique (chapitre 5, p. 172, figure 35). Il en est de même pour la chargée de cours quand elle se limite, en classes virtuelles, aux activités de présentation des contenus et de discrimination des concepts tandis qu'elle privilégie, en présentiel, les activités d'intégration et de transfert (chapitre 6, p. 242, figure 61).

Comme on le voit, la préoccupation des deux enseignants en classes virtuelles, dans cette approche systémique d'intégration des outils numériques, n'est pas nécessairement le développement d'habiletés cognitives complexes, mais plutôt celui d'habiletés cognitives simples préparatoires aux activités de pratique en mode présentiel, en vue d'apprentissages globaux. Toutefois, la centration sur l'intérêt et la dynamique motivationnelle de l'étudiant, afin de faciliter la démarche de transaction des contenus, les a inscrits dans la construction d'une *posture pédagogique médiatique virtuelle* cohérente par la médiatisation, de façon pensée, des relations interpersonnelles à travers l'interface, pour faciliter la transaction des contenus en ligne et soutenir les activités de laboratoires de pratique subséquentes en mode présentiel sur campus. Cette posture nouvelle d'enseignement virtuel, en contexte hybride, s'actualise dans un rôle de modérateur en ligne que chaque enseignant a mis en œuvre et que nous retrouvons dans le modèle *E-Moderating* de Salmon (2000).

7.2.1.3 Le modèle *E-Moderating* et les rôles pédagogiques virtuels

Le modèle *E-Moderating* de Salmon (2000) en est un d'une approche de médiation pédagogique virtuelle, s'appuyant sur une double expérience d'encadrement en ligne et en mode présentiel dans un même dispositif d'apprentissage (chapitre 2, p. 44, figure 9), dans

le but de favoriser la *socialisation* et la *coconstruction de connaissances* en classe virtuelle asynchrone, outre la consultation de documents électroniques par l'étudiant. De ce fait, cinq étapes sont proposées dans la démarche enseignante en ligne, à savoir (1) configurer le système ; (2) aider à socialiser ; (3) aider à échanger les contenus ; (4) aider à construire collectivement les connaissances ; et (5) aider au développement personnel de l'étudiant. Aussi l'enseignant devra-t-il encourager l'étudiant, favoriser les interactions, faciliter l'exploration des ressources, favoriser les processus cognitifs et l'accompagner dans son cheminement. Selon Salmon (2000), une telle médiation pédagogique virtuelle nécessite une bonne connaissance des outils numériques.

Si le modèle *E-Moderating* s'applique initialement au mode virtuel asynchrone, le maître d'enseignement et la chargée de cours ont pu aussi l'adapter au contexte de la classe virtuelle synchrone : ils ont reconfiguré leur système d'apprentissage en médiatisant les relations interpersonnelles à l'aide des outils numériques offerts par le système pour centrer l'attention de l'étudiant, favoriser ses interactions avec son environnement virtuel, aussi bien synchrone qu'asynchrone (l'enseignant, ses pairs, les contenus), le développement des habiletés cognitives simples, préparatoire aux activités de pratique en mode présentiel pour développer les habiletés cognitives complexes et faire un suivi de la démarche étudiante à travers le forum et le courriel. Comme le soutient Williams (2002), ce modèle engendre un changement de culture pédagogique permettant à l'enseignant d'être davantage efficace en contexte numérique. Ce changement est observable chez les deux enseignants, mais leur posture nouvelle émerge plutôt de la *dynamique de la pratique* confrontant leurs images cognitive et opérative. Ce qui les a inscrits dans une démarche réflexive, comme l'exige d'ailleurs le modèle *E-Moderating*, pour faciliter le processus d'apprentissage.

À l'analyse de leurs processus de modélisation de la situation technopédagogique (chapitre 6, p. 224, figure 54), y compris les processus de modélisations de la médiation et de la médiatisation, nous constatons l'émergence d'un rôle de **concepteur**, de **technologue** et de **facilitateur** : les processus de planification, ainsi que d'organisation et de gestion de l'activité mettent en relief leur sens de *concepteur* d'activités d'apprentissage (chapitre 5, p. 138, figure 26 ; p. 142, figure 27) ; la didactisation des contenus par l'image médiatisée (chapitre 5, p. 162, figure 31), en termes de mise en forme appropriée des concepts et

d'exploitation rationnelle des outils numériques (le TBI¹⁹ virtuel, le clavardage instantané, la caméra et le microphone), pour médiatiser les relations interpersonnelles et favoriser, d'une part, les interactions entre les étudiants et, d'autre part, la transaction des contenus, traduisent le rôle de *technologue*, que ces deux enseignants ont joué dans la reconfiguration de leurs dispositifs respectifs.

Leur sens d'organisation de l'espace technopédagogique, pour faciliter la relation d'apprentissage de l'étudiant avec les contenus, ainsi que leur démarche sémiocognitive et posture pédagogique médiatique virtuelle sont l'expression d'un rôle de *facilitateur* dans le processus de construction des connaissances. Mais, l'aspect novateur de leur rôle de **modérateurs virtuels** s'inscrit dans leurs médiatisations des contenus et des relations interpersonnelles, engendrant une *instrumentalisation des images* (chapitre 6, p. 221, figure 53) et une *présence physique virtuelle synchrone* très dynamique pour efficacement soutenir la démarche étudiante à distance (chapitre 5, p. 153, figure 29). D'où tout l'intérêt de confronter leur approche de la **présence pédagogique** au concept de « présence » dans le modèle CoI de *Garrison et al.* (2000).

7.2.1.3 Le modèle CoI et l'accompagnement pédagogique

Le modèle CoI, ou *Community of Inquiry* en contexte de classe virtuelle, s'articule autour du concept de « présence », qui se décline en trois dimensions : *sociale*, *pédagogique* et *cognitive*, afin de développer, chez l'apprenant, la pensée critique selon la pédagogie de Dewey (1959), fondée sur le pragmatisme ou l'apprentissage expérientiel. La présence sociale se traduit par la capacité de l'étudiant à se projeter, de façon virtuelle, socialement et émotionnellement, à l'aide des outils de communications numériques (chat, forums et blogs), en utilisant des émoticônes ou des mots pour manifester son point de vue (chapitre 2, p. 39). Cette présence est manifeste dans le dispositif des deux enseignants, en ce sens que les étudiants en font pleinement usage dans la classe virtuelle synchrone à travers les signes de *demande de prise de parole*, d'*approbation* ou de *désapprobation* ; le clavardage instantané en privé ou en public, avec l'enseignant ou les pairs étudiants, pour contribuer de façon scripturale ; et le microphone pour une intervention orale. À

¹⁹ Tableau blanc interactif

l'exception de l'outil du clavardage, c'est l'enseignant qui contrôle les autres outils et les distribue à la demande de l'étudiant. Mais, le constat est que les étudiants privilégient le clavardage instantané, en raison du caractère discret de cet outil. Aussi les deux enseignants jugent-ils plus pertinent la contribution scripturale sur le tableau blanc interactif virtuel et aussi dans les forums pour favoriser la présence sociale des étudiants.

La présence pédagogique revient à planifier, à faciliter et orienter les processus sociocognitifs de l'apprenant, en vue d'apprentissages signifiants (chapitre 2, p. 40). Trois paramètres sont à considérer dans cette perspective : (i) la *conception et l'organisation de l'activité* ; (ii) les *instructions claires* ; et (iii) la *facilitation de la négociation du sens*. Les catégorisations conceptualisantes du phénomène de l'activité chez les deux enseignants, dans le chapitre 5, et les mises en lien des catégories conceptuelles émergentes dans le chapitre 6, montrent comment les deux enseignants ont pensé leur présence pédagogique au sein de leurs dispositifs respectifs, en regard de ces trois paramètres. La leur en est une de très marquée s'actualisant dans une dynamique de médiations à trois volets : **humaine**, **technologique** et **sémiocognitive**. Leur médiatisation des contenus engendre un double processus sémiocognitif dans la démarche de formation : un processus sémiocognitif chez l'enseignant lui-même, avec la mise en forme médiatique des concepts et des interactions, et un processus sémiocognitif chez l'étudiant, avec le traitement de l'information par l'image comme outil cognitif. Ces processus de médiatisations de l'enseignement et de l'apprentissage s'actualisent dans l'organisation de l'espace virtuel, que chaque enseignant fait de son dispositif (chapitre 6, p. 221, figure 53), vont marquer sa présence pédagogique par une posture virtuelle médiatique, mettant plutôt en perspective son sens d'adaptation et de créativité pour faciliter la démarche étudiante.

La présence cognitive, quant à elle, est la capacité de l'apprenant à se construire du sens à partir de la collaboration réflexive (chapitre 2, p. 41). Aussi cette présence cognitive s'inscrit-elle dans une dynamique de construction sociale des connaissances. Garrison *et al.* (2000) actualisent cette présence cognitive dans la didactique socioconstructiviste des **conceptions préalables**, pour enclencher une réflexion collective à partir du dérangement épistémologique ou conflit sociocognitif. La présence cognitive de l'étudiant est effective dans les deux dispositifs respectifs. Toutefois, comme le montrent les modèles de classes hybrides des deux enseignants, cette présence cognitive s'avère, dans le contexte de classe

virtuelle, beaucoup plus individuelle que collective, et plutôt le contraire en présentiel sur campus (chapitre 6, p. 232, figure 57 ; p. 242, figure 61). Les deux enseignants mobilisent la *dimension cognitive* de l'étudiant de façon progressive, suivant la taxonomie de Bloom, et ce, en deux temps : en ligne, appel est fait aux habiletés cognitives simples, préparatoires aux habiletés cognitives complexes qui seront déployées dans les laboratoires de pratiques en mode présentiel sur campus (chapitre 5, p. 170, figure 35). Mais, comment les étudiants des deux enseignants perçoivent-ils l'actualisation de ces trois « présences » ? Pour ce faire, nous leur avons soumis un sondage pour valider ce modèle d'apprentissage virtuel.

7.2.1.4 Validation de la posture pédagogique médiatique virtuelle

L'objectif de ce sondage (Annexe 13, p. 421) est d'évaluer les impacts réels de la *présence pédagogique* et de la *dynamique sociale* sur l'*engagement cognitif* des étudiants dans les activités d'apprentissage. Ce qui pourrait aider à mettre en perspective comment les médiations humaine, technologique et sémiocognitive des deux enseignants permettent aux étudiants non seulement d'interagir plus facilement entre eux et avec les contenus, mais aussi de persévérer dans l'accomplissement des tâches cognitives. Aussi avons-nous structuré le sondage en trois sections avec vingt cinq questions, portant respectivement sur les trois types de « présence » du modèle CoI : (1) les questions 1 à 8 portent sur la **présence cognitive** ; les questions 9 à 14 ont trait à la **présence sociale** ; et les questions 15 à 24 concernent la **présence pédagogique**. Le point de vue de l'étudiant est recueilli par l'échelle de Likert, lui permettant ainsi de porter un jugement qualitatif sur chaque énoncé, avec un énoncé l'invitant à faire des recommandations. Notre échelle de Likert se décline plus précisément en ces termes : *toujours, souvent, parfois, jamais* (tableau 10, p. 275).

Présence Fréquence	Présence cognitive % ²⁰	Présence sociale %	Présence pédagogique %
Toujours	18,05	15,83	16,14
Souvent	36,21	35,25	21,62
Parfois	35,88	30,74	29,92
Jamais	9,85	18,17	32,31

Tableau 10 – Perceptions des étudiants sur les présences en ligne

Ce tableau traduit le degré de perception des étudiants sur les trois présences dans leurs classes virtuelles. Sur un total de 98 étudiants pour les deux cours, réellement inscrits et assidus, à qui nous avons adressé le sondage, seuls 56 étudiants ont répondu : 54,88 % des effectifs des deux groupes-classes confondus. À première vue, la majorité des étudiants estiment des présences cognitive et sociale fréquentes au sein des classes en ligne, contre l'inexistence d'une présence pédagogique. Une telle perception de la présence pédagogique chez les étudiants, des deux groupes, est plutôt contradictoire à leur perception de l'effet positif de l'intervention directe, en tout temps, de l'enseignant sur leur compréhension, leur persévérance et leur autonomie dans l'accomplissement de la tâche d'apprentissage, même si 4 des 56 répondants ont ignoré cette question (tableaux 11 et 12, p. 276).

²⁰ Pourcentage de répondants

Q23 L'intervention directe de l'enseignant(e), dans nos échanges en ligne, nous aide à mieux comprendre et à persévérer dans l'accomplissement de la tâche :

Réponses obtenues : 52 Question ignorée : 4

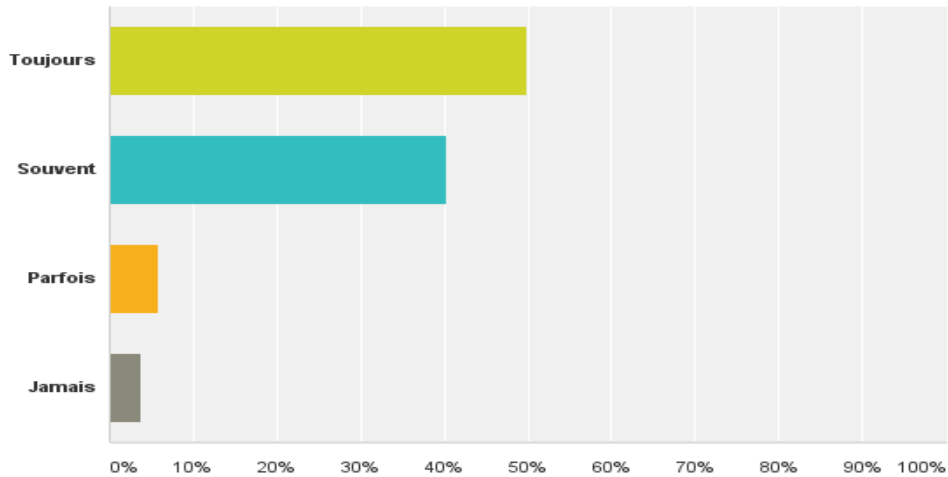


Tableau 11 – Intervention de l'enseignant et présence cognitive et motivation de l'étudiant

Q24 L'intervention directe de l'enseignant(e), dans nos échanges en ligne comme en classe, favorisent mon autonomie dans l'accomplissement de la tâche :

Réponses obtenues : 52 Question ignorée : 4

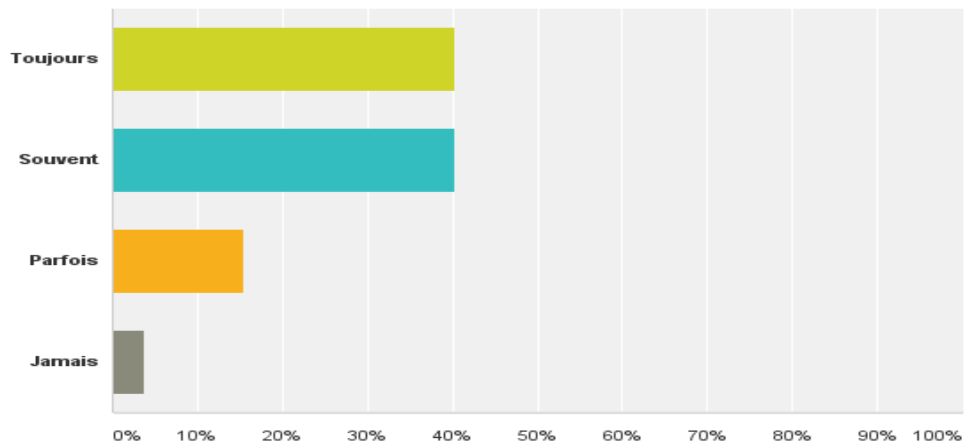


Tableau 12 – Intervention de l'enseignant et autonomie de l'étudiant

La majorité des étudiants, qui ont répondu à ces deux questions, valident plutôt le rôle efficient des deux enseignants, dans la mise en relation de l'étudiant avec les contenus à travers une posture pédagogique médiatique virtuelle d'organisatrice de l'environnement d'apprentissage en ligne, laquelle posture est très bien pensée et articulée (chapitre 6, p. 221, figure 53 ; p. 224, figure 54) pour favoriser *le traitement cognitif de l'information et l'autonomisation chez l'étudiant*. Toutefois, la contradiction, relevée dans la perception des étudiants, serait plutôt tributaire de leurs attentes vis-à-vis de l'enseignant, en lien avec leurs expériences d'apprentissage en mode présentiel sur campus, dans le sens où la plupart de ces étudiants vivent leurs premières expériences de classe virtuelle à travers ces cours hybrides. Aussi cette contradiction traduit-elle des attentes de plus en plus exigeantes chez les étudiants, malgré la différence des contextes d'enseignement en ligne et en face-à-face et aussi malgré les efforts investis par les enseignants pour innover leurs pratiques et permettre aux étudiants de vivre des expériences d'apprentissage enrichissantes.

Des 56 répondants, seuls 35 étudiants, soit 19,6% des répondants, ont produit des critiques en lien avec la question n°25 (Q25) : *Que devrait faire l'enseignant(e) davantage pour vous accompagner efficacement dans les démarches d'apprentissage en ligne et en présence ?* Leurs discours portent essentiellement sur l'amélioration des classes en ligne, à distance, plutôt qu'en présentiel sur campus (des extraits de réponses ci-après).

Quelques extraits de commentaires d'étudiants à la Q25 (annexe 13) :

- Je crois que c'est important pour l'enseignant d'être préparée lors des séances en lignes. Malheureusement, à cause que c'est de la technologie, l'enseignant n'a pas toujours le contrôle de ce qui arrive. Le cours est assez dynamique, mais pourrait peut-être être un peu plus. Étant donné que le cours est en ligne, c'est plus facile de perdre la concentration si le ton et la dynamique restent monotones. À part ça, j'ai bien aimé les cours virtuels.
- J'aimerais avoir les acétates complètes avant le cours afin de pouvoir faire des annotations de ce qui est discuté ou écrit. Malheureusement, avec les cours en ligne, nous perdons tout ce qui est discuté par écrit. Nous ne pouvons plus retrouver les exemples et au niveau visuel rien n'est souligné par rapport aux bonnes ou mauvaises réponses.
- le seul moyen est de rendre les séances en ligne encore plus interactives. même si la séance est en ligne, ça ne veut pas dire que les étudiants sont à l'écoute et présents devant leur ordinateur.

- Lorsque le professeur nous demande de participer en ligne il devrait un peu augmenter le degré de difficulté de ses questions, afin de nous challenger un peu plus, il m'est arrivé parfois de décrocher mes yeux de mon ordinateur car les questions ou nous devions participer étaient redondantes ou trop répétitives. Mais en générale, le professeur est excellent et l'apprentissage en ligne est vraiment une manière amusante et différente d'apprendre.
- dans ce cours personnellement, j'ai rien appris et ce qui me rend malheureux c'est le fait de dépenser 400 \$ pour ce cours alors que je pouvais un autre cours, les cours virtuel ne donne que 10 % de la matière entre la connexion qui fige, le prof qui se déconnecte, il y'a un long chemin a faire, et c'est qui qui encaisse c'est l'étudiant qui paye le cours.merci

Ces quelques commentaires des étudiants, des deux groupes confondus, mettent en perspective leurs exigences, de plus en plus grandes, face aux enseignants au niveau de la formation en ligne. Ces discours traduisent aussi la différence de perspective entre les étudiants et les enseignants, en termes de mobilisation des habiletés cognitives en ligne. En effet, les deux enseignants privilégient, en classe virtuelle, la mobilisation des habiletés cognitives simples, en vue de préparer les étudiants aux activités de pratique en présentiel qui font appel aux habiletés cognitives complexes (chapitre 5, p. 172, figure 35). En outre, ces discours viennent corroborer les contingences situationnelles, en termes d'imprévus liés aux paramètres techniques, que vivent enseignants et étudiants en ligne, lesquelles contingences participent grandement de l'*épuiement émotionnel* des enseignants après toute séance virtuelle (chapitre 5, p. 190, figure 43).

Il y a aussi le fait que le dernier commentaire, ci-haut, montre toute la pertinence, pour un enseignant, de constamment sonder le point de vue de l'étudiant sur l'organisation et le fonctionnement du cours, tout au long de la session, plutôt qu'à mi-parcours ou à la fin pour efficacement aux attentes spécifiques d'apprentissage de l'étudiant. Le maître d'enseignement et la chargée de cours se sont aussi investis dans cette évaluation de leurs propres cours, en adoptant, de manières différentes, une attitude autocritique (chapitre 5, p. 200, figure 45), laquelle autocritique a contribué à leur autoformation et transformation professionnelles. Toutefois, leur capacité d'apprendre par soi-même, en interaction avec leurs dispositifs d'apprentissage, et d'innover dans leurs pratiques, relève essentiellement de leur capacité de conceptualiser l'activité en cours d'action.

7.2.2 Modélisation des pratiques pédagogiques hybrides enracinées

Ce deuxième élément de la problématique est en lien avec notre second objectif spécifique de recherche qui est d'**induire des modèles de pratiques enracinés dans des dispositifs d'apprentissage hybrides** : le modèle de *classe hybride inversée* du maître d'enseignement et celui de *classe hybride pyramidale* de la chargée de cours. Ces deux modèles de pratiques enseignantes, en contexte d'apprentissage hybride, émergent d'un double processus de modélisation, d'ordre cognitif et opératif, de l'activité pédagogique : une *image cognitive* relevant de la *programmation* didactique du projet de cours (chapitre 6, p. 212, figure 48) et une *image opérative* relevant de l'*actualisation* de ladite programmation en situations de classes réelles en virtuel et en présentiel sur campus (chapitre 6, p. 215, figure 49). Ces deux processus de modélisation mettent en perspective le dialogue permanent entre la *tâche prescrite* et la *tâche réelle* dans la conduite dynamique de l'activité. Aussi les énoncés nomologiques qui en découlent explicitent-ils la dynamique des liens entre la **pensée** et l'**action** des deux enseignants en activité, en termes de *pensée proactive*, dans la programmation didactique du cours (planification), et de *schématisation opérative* de l'organisation pratique et du fonctionnement efficace du dispositif, dans leurs interactions réelles en situations de classe virtuelle, à distance, et en présentiel, sur campus.

Ces processus d'élaborations cognitive et opérative de l'activité ont conduit à une **conceptualisation** de la situation technopédagogique vécue (chapitre 6, p. 224, figure 54). Des modèles d'actions précis ont émergé de cette conceptualisation de la situation globale du dispositif, permettant à chaque enseignant de se construire une structure type d'approche de classe hybride reflétant ses vécus réels de l'action. Ces modèles mettent en perspective les relations intimes entre les actes d'*enseigner*, d'*apprendre* et la *technologie*. Toutefois, nous constatons que la dynamique d'interactions entre ces trois paramètres de l'activité pédagogique relève de la capacité de l'enseignant : **1) d'analyser le fonctionnement de sa classe virtuelle** en regard des affordances des outils numériques ; **2) de construire des relations de significations** entre les concepts organisateurs du dispositif hybride et les démarches enseignante et étudiante ; et **3) d'opérer des modalités d'actions appropriées** pour répondre aux attentes de formation des étudiants (chapitre 2, p. 57, figure 13).

7.2.2.1 Activité de schématisation de la classe virtuelle

L'approche pédagogique des deux enseignants, dans leurs classes respectives, pose la problématique de l'**intentionnalité** et de l'**action**, en termes de *raisonnement pratique* et *ajustements* du sujet dans le cours d'action. Selon Searle (1985), l'intentionnalité du sujet repose sur un *arrière-plan de capacités mentales* définissant la nature des choses et la façon dont ces choses devront être réalisées :

1. **Avant l'action**, l'*intention* pédagogique des deux enseignants, c'est-à-dire ce qui nourrit leur désir dans la relation avec le dispositif d'apprentissage, est une **classe virtuelle dynamique** à l'image de la classe en présentiel. Leur pensée proactive, pendant la planification, animée par ce désir ardent de rendre les séances virtuelles vivantes et enrichissantes, est orientée par la grande conviction ou croyance qu'une instrumentation signifiante des outils numériques permettrait de réaliser cette visée. Il est donc évident que cette pensée proactive soit dominée par des considérations d'ordre technologique et structurelle du cours (énoncé 1, p. 213).
2. **Pendant l'action**, en classe virtuelle, les deux enseignants sont bien conscients de leur intention. D'où leur *exploitation pédagogique rationnelle et efficiente* de certains outils pour favoriser la contribution participative des étudiants : le tableau blanc et le clavardage pour l'écriture participative, au lieu de la participation orale via le microphone. Toutefois, l'exploitation signifiante de ces outils relève du sens d'organisation des deux enseignants de l'environnement d'apprentissage, à travers une médiatisation très articulée des relations interpersonnelles sur la base de leur diagnostic du fonctionnement de la classe virtuelle (énoncé 4, p. 228).

Cette activité de schématisation, traduisant le vécu des deux enseignants, confronte **contingence** et **régularité**, pour réaliser leur visée intentionnelle. Dans leur cas, les *aléas techniques du direct* et le *mode de participation privilégié* par l'ensemble des étudiants (l'écriture contributive au lieu de la participation orale), auxquels contingences les deux enseignants ne s'attendent pas nécessairement, brisent le continuum de leurs cours virtuels, en regard d'un *préconstruit culturel* (Grize, 1996), qui est ici naturellement l'usage du microphone pour une participation orale plus dynamique dans le webinaire, puisque le dispositif le permet, créant ainsi la dynamique de la classe en présentiel, au lieu de l'usage

du clavardage instantané. De ce fait, ces contingences, brisant la régularité de leur action pédagogique établie sur la base du préconstruit culturel, les inscrit dans une dynamique discursive où ils doivent reconstruire une nouvelle référence de règles d'action appropriées pour conduire la classe virtuelle synchrone dynamique tant désirée. L'approche des deux enseignants montre que si les contingences situationnelles modifient le cours d'action, elles ne modifient pas nécessairement l'intention du sujet, dans la mesure où ils n'ont pas eu, dans le cours d'action, à changer la leur, qui est la mise en place d'une classe virtuelle synchrone dynamique. C'est plutôt la façon de créer cette dynamique qui a été modifiée : *écriture participative* au lieu de la *participation orale*. Dit autrement, bien que la nature de leur intention, liée à un idéal de classe virtuelle synchrone type, n'ait pas changé, leur manière de créer ce type de classe virtuelle a été affectée.

Le concept d'*intentionnalité*, pris dans la perspective phénoménologique, désigne un acte de conscience d'une relation du sujet à un objet : dans notre cas, il s'agit du rapport des deux enseignants à leurs dispositifs hybrides respectifs. Selon Brentano (1873), maître du philosophe-phénoménologue Edmund Husserl, il ne saurait y avoir de *dualité* entre le sujet et l'objet, en ce sens que tout acte intentionnel est **unitaire**, en termes de conscience unifiée du sujet avec l'objet, c'est-à-dire de la lucidité du sujet, de sa vision pénétrante de l'objet. C'est cette **vision pénétrante** du sujet qui lui permet de ramener l'objet à ce que ce dernier est, c'est-à-dire une existence effective pour le sujet : un phénomène vécu en présence, dont la représentation, sous un nouveau regard, en fait un objet d'analyse donnant lieu à des constructions mentales de la pensée.

Toutefois, quand le sujet porte un jugement sur cette représentation, il opère une mise à distance avec l'objet, créant ainsi une dualité entre lui et l'objet, en regard d'une vigilance de sa part le projetant dans un monde extérieur qui n'est pas le sien, dans lequel il doit retrouver ses repères. Ainsi, la *présence intentionnelle*, c'est-à-dire sa perception de rapport à l'objet, peut ne pas correspondre à la réalité qu'il vit. En d'autres termes, ce qu'il perçoit comme ce qui doit être peut ne pas être ce qui est. De ce fait, l'on pourrait affirmer que l'activité de schématisation chez les deux enseignants, dans leur processus de conceptualisation de l'activité pédagogique, résulte d'un **double processus psychique** : une *conscience unifiée* avec le dispositif, en termes de lucidité, et une *conscience vigilante* dirigée vers leur idéal de classe virtuelle type qui en constitue la visée intentionnelle.

Le discours des deux enseignants, et nos observations de leurs pratiques, montrent que leur modélisation de la situation repose non seulement sur les contingences, mais aussi sur leur visée intentionnelle. La *conscience unifiée* avec le dispositif relève du versant de leur *tâche prescrite*, tandis que la *conscience vigilante* traduit le versant de leur *tâche réelle*. C'est d'ailleurs cette conscience vigilante qui leur a permis, dans une réflexion sur leurs propres pratiques, d'établir des relations de signification entre les concepts organisateurs d'un dispositif hybride et la démarche pédagogique qu'ils ont élaborée.

7.2.2.2 Pratique réflexive et relations de signification

La transmutation des concepts organisateurs en concepts pragmatiques, que nous avons relevés chez les deux enseignants dans le chapitre 6 (p. 257, figure 68), découle de la conscience vigilante qui inscrit l'enseignant dans une distanciation avec son dispositif pour en faire un objet d'analyse, quand le continuum de sa classe virtuelle connaît une cassure, vu la déstabilisation de son préconstruit culturel. Mais, cette conscience vigilante relève d'une prise de conscience de l'enseignant de l'effet de ses actions sur les étudiants au sein du dispositif. Étant à la recherche d'une dynamique au sein de sa classe virtuelle, chaque enseignant se rend à l'évidence que l'actualisation de sa démarche pédagogique, au regard des concepts organisateurs, devra s'ajuster aux attentes des étudiants et non à ce qu'il s'attend dans sa conscience unifiée avec le dispositif. D'où l'émergence de nouvelles catégories conceptuelles qui viennent ainsi redéfinir le design du cours, que nous observons clairement dans la nouvelle posture pédagogique médiatique virtuelle élaborée (chapitre 6, p. 227, figure 55). L'enseignant essaie, à travers la construction de cette nouvelle posture, de donner du sens à sa pratique dans sa démarche de reconfiguration de son dispositif.

Toutefois, nous constatons que ce sens de la pratique émerge de l'organisation que l'enseignant fait de son activité réelle sur la base de trois paramètres : (1) les *ressources disponibles*, (2) les *contingences situationnelles*, et (3) son *sens de flexibilité et de créativité* (chapitre 6, p. 215, figure 49). Mais à dire vrai, cette structure de son schème d'action *in-situ* s'appuie principalement sur les ressources disponibles, en termes de **culture disciplinaire**, de **vécus expérimentiels** et des **affordances des outils numériques** de communication. Les phénomènes émergents, comme la *gestion de classe virtuelle*, la *multitâche simultanée en ligne*, la *distance psychologique en ligne*, la *didactique de l'image*

médiatisée, la *classe hybride inversée*, la *classe hybride pyramidale* et le *scénario itératif du e-learning*, s'articulent autour de ces trois composantes des ressources disponibles. En clair, en plus des ressources comme la **culture** du sujet (culture disciplinaire et vécus expérimentiels), en termes de croyances, de valeurs et de principes en accord avec sa communauté de pratique, dont parlent Engeström (2001, 1987) et Pastré (2006) dans la construction des schèmes d'action *in-situ*, nous ajoutons les **potentialités** que la technologie offre à l'enseignant (affordances des outils numériques) pour conduire efficacement son activité pédagogique. Mais, l'exploitation rationnelle et efficiente de la technologie, pour enrichir l'expérience d'apprentissage des étudiants, est tributaire à des modalités d'actions appropriées.

7.2.2.3 Élaboration de modalités d'actions appropriées

Si au niveau épistémique, il s'agissait pour les deux enseignants de voir comment articuler à distance certains aspects du cours, au niveau pragmatique, il s'agissait pour eux d'élaborer des modalités d'actions, ou stratégies d'intervention, pour soutenir cette mise à distance du cours. Ces stratégies s'articulent autour de la culture de chaque enseignant et des potentialités que lui offre la technologie pour conduire sa classe. Mais, ces stratégies sont plutôt définies à partir d'**indicateurs observables**, que sont en général la *réaction des étudiants* et les *usages des outils numériques*. Les catégories conceptuelles *Organisation et gestion de l'activité* et *Gestion de classe virtuelle* (chapitre 5, p. 142, figure 27 ; p. 148, figure 28) mettent en perspective les conditions d'émergence de ces modalités d'action : les *incidents techniques*, la *faible compétence technologique de l'étudiant*, l'*isolement et la solitude de l'étudiant à distance*, l'*attention et la motivation de l'étudiant*, l'*encadrement des travaux d'équipe*, et les *échanges synchrones et asynchrones en ligne*.

Ces conditions d'émergence ne suffisent pas pour construire les modalités d'action, car les deux enseignants ont dû aussi observer les *spécificités de la culture disciplinaire* et leurs *vécus expérimentiels*, conjugués avec les *affordances* de la technologie, pour configurer des modèles de classes hybrides, respectivement **inversée**, pour le maître d'enseignement, et **pyramidale**, pour la chargée de cours. Mais ces deux modèles de classes hybrides sont l'expression d'un processus de pragmatisme des concepts organisateurs de l'action, en termes d'interactions, de présences, de compétences transversales d'intégration des TIC et

d'alignement technopédagogique. Ce processus a généré les stratégies de communication pédagogique médiatisée, l'animation virtuelle sur la base du scénario itératif, l'application de la pédagogie inversée en classe hybride, la mobilisation des habiletés cognitives en ligne et en présentiel, à travers une **posture pédagogique médiatique** qui émerge de la réflexion dans l'action et sur l'action. Nous constatons plutôt que l'*adaptabilité* et la *créativité* des deux enseignants relèvent de leur capacité à définir clairement les *variables instrumentées*, que sont la réaction des étudiants et les outils numériques, et ce, à partir de l'*estimation de la portée des concepts organisateurs* et d'une *exploitation pertinente de leurs expériences*. Aussi apportons-nous des modifications à notre première adaptation du modèle de Pastré (2005), comme hypothèse pour saisir la conceptualisation de la situation pédagogique en contexte hybride (chapitre 2, p. 57, figure 13) : les indicateurs observables de « postures pédagogiques » et « résultats des évaluations » sont plutôt remplacés par « **réactions étudiantes** » et usages des « **outils numériques** ».

La réflexivité de chaque enseignant, grâce à sa propre stratégie d'autoévaluation critique du cours (chapitre 5, p. 198, figure 45), lui a permis de « pragmatiser » les concepts organisateurs à travers le *design du cours*, la *mise en œuvre des activités d'apprentissage* et l'*exploitation des outils numériques* au lieu d'estimer le degré d'opérationnalisation de ces concepts à partir des résultats d'évaluation. Nous n'avons non plus, à aucun moment, eu recours aux productions des étudiants aux différentes évaluations pour estimer les effets de la démarche enseignante sur leur implication. Cet aspect a toujours été observable dans les interactions de classe que nous avons vécues, avec eux, comme observateur participant. Le diagnostic posé par chaque enseignant sur le fonctionnement du dispositif hybride, en regard des concepts organisateurs, lui a permis de catégoriser les phénomènes émergents de l'action, à partir desquels il a élaboré un répertoire de stratégies sur l'intégration des solutions virtuelles au cours en présentiel sur campus. Ces stratégies sont adaptées au vécu de l'action, en s'appuyant sur ses expériences, lesquelles expériences sont aussi nourries par ces stratégies nouvelles élaborées (p. 285, figure 69). Ce processus de conceptualisation de la situation pédagogique a aussi permis de mettre en perspective l'effet transformateur

de l'activité sur la dynamique de construction identitaire chez l'enseignant, constamment en dialogue avec son environnement d'intervention.

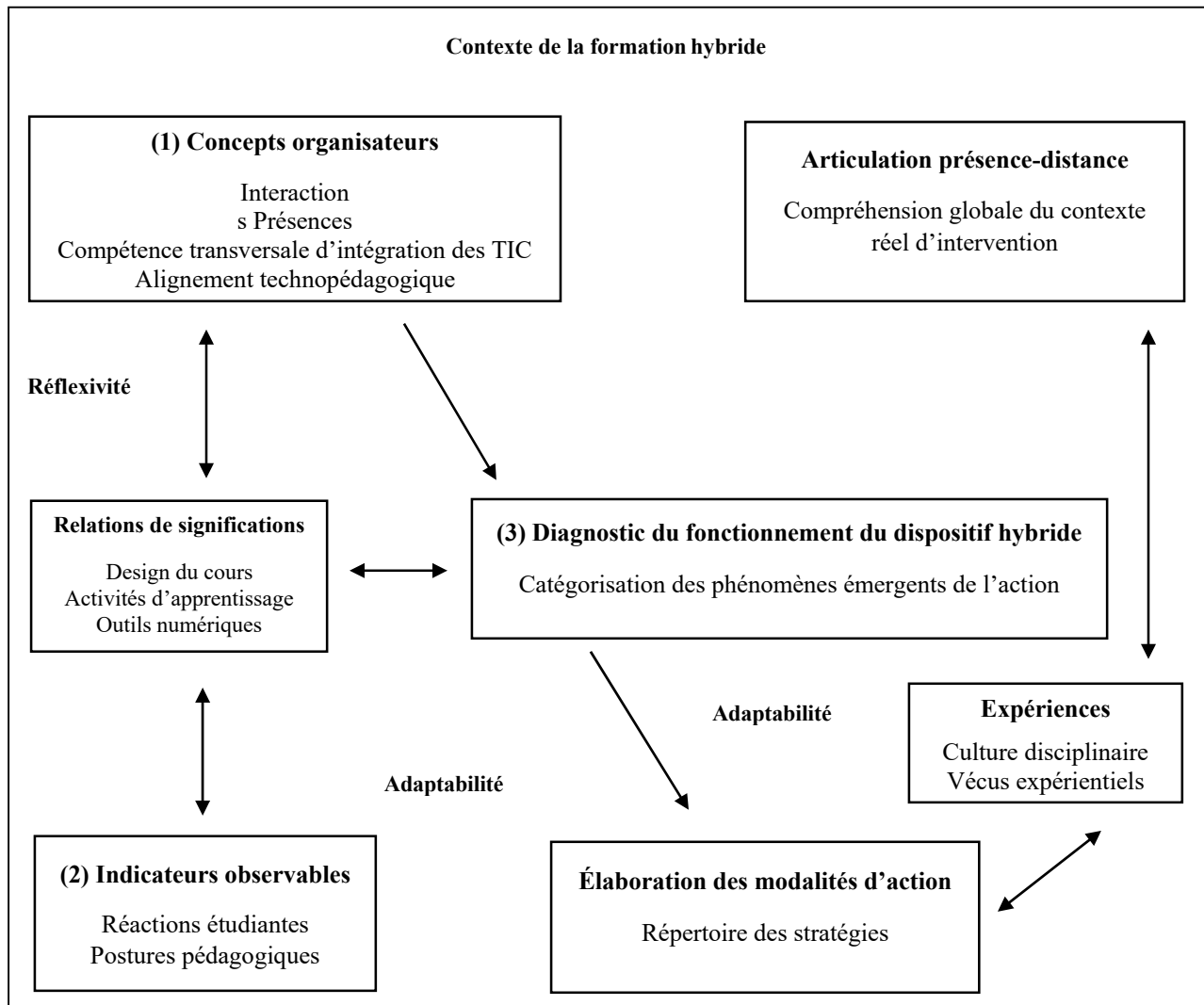


Figure 69 – Conceptualisation de l'activité en contexte d'apprentissage hybride

7.2.3 Processus de construction identitaire de l'enseignant dans la conduite de l'activité

Ce troisième élément de la problématique a trait au troisième et dernier objectif spécifique de recherche : **définir le mécanisme de transformation de l'enseignant dans le processus de réflexion dans et sur l'action en contexte d'apprentissage hybride**. La catégorie conceptuelle *Autoformation et transformation professionnelles* (chapitre 5, p. 198, figure 45) met en relief les caractéristiques et conditions d'émergence de ce processus de construction identitaire chez l'enseignant en interactions constantes avec son dispositif : **regard autocritique sur ses pratiques**, par la réflexion sur l'action, et la **construction de sens à ses agirs** dans l'action et par l'action elle-même. Les entretiens d'explicitation et de d'autoconfrontation, menés avec chaque enseignant, ont enclenché, par sa verbalisation des vécus de l'action, une métaréflexion sur ses propres pratiques, dont les analyses nous ont permis de mettre en perspective les *processus d'apprentissage par soi et d'innovations pédagogiques*, ainsi que les impacts sur sa *construction d'un style professionnel*. Ce qui est pertinent dans la démarche des deux enseignants, c'est leur dialectique interactionnelle avec le dispositif, de laquelle dialectique émergent deux **praticiens autodidactes**, capables d'**autoréguler leur propre structure identitaire** dans leurs interprétations et orientations de l'action dans un contexte d'enseignement universitaire fortement technicisé, intégrant les solutions virtuelles aux cours en présentiel. Aussi les deux enseignants s'inscrivent-ils, dans leurs interactions avec le dispositif, dans la dynamique de l'*enaction* de Varela (1989), dont nous discutons ici le rôle dans leur évolution et autonomie structurelle.

7.2.3.1 Autoapprentissage par la dialectique interactionnelle avec le dispositif

Comme nous l'avons montré, dans le chapitre 6, p. 249, la *construction de soi* de ces deux enseignants s'est faite par leur extériorisation des vécus de l'action dans le dispositif d'apprentissage, laquelle extériorisation leur a permis de prendre conscience de leur façon de s'approprier le dispositif et de se construire une approche personnelle d'articulation de la distance avec la présence dans leurs cours respectifs. Cette mise en mots de leurs vécus de l'action traduit plutôt un dialogue constant entre l'enseignant et son

dispositif dans la reconfiguration de sa démarche d'enseignement dans un contexte d'apprentissage hybride. Ce dialogue s'avère une source d'*apprentissage professionnel par soi* pour l'enseignant dans une dialectique de reconstruction et d'actualisation de son cours.

Cette approche du dispositif remet en scène la dualité existentielle entre l'objet et le sujet par l'entremise de la conscience vigilante, qui met l'enseignant à distance avec le dispositif pour en faire un objet d'analyse. Cette distanciation a permis à chaque enseignant de confronter le modèle préconstruit de scénarisation de la DAIP²¹ de l'École à sa propre situation d'enseignement intégrant les séances virtuelles synchrones aux séances en présentiel. De cette confrontation émergent de nouvelles expériences de pratique qu'il objective par une distanciation réflexive du **soi** par rapport à l'**objet**, c'est-à-dire le fonctionnement technologique du dispositif, et **autrui**, à savoir le groupe-classe dans leur réaction à ce fonctionnement technologique du dispositif. Une démarche qui amène l'enseignement à se réajuster aux contraintes situationnelles pour conduire efficacement l'activité pédagogique. Ce qui est pertinent dans ce processus dialogique de l'enseignant avec son environnement, c'est le dialogue permanent de l'enseignant avec soi-même, en regard de sa distanciation avec l'objet et **autrui**. Ce dialogue engendre des **apprentissages expérientiels** qui viennent enrichir le répertoire des stratégies de l'enseignant.

Ces apprentissages informels sur le tas, issus des vécus de l'action que nous avons reconfigurés en des modèles de pratiques émergents, ont permis à chaque enseignant de réaliser sa visée intentionnelle, qui en est une d'une classe virtuelle synchrone dynamique à distance, à l'image de la classe en présentiel sur campus. Dit autrement, la **dialectique interactionnelle** de l'enseignant avec l'objet et **autrui**, le contraignant à réquestionner son approche du dispositif, a favorisé chez lui une réflexivité donnant lieu à une *prise de conscience* de la meilleure façon de procéder. Bien que les processus d'objectivation des vécus expérientiels des deux enseignants soient semblables, des différences existent quant à l'adaptation des stratégies déployées pour conduire l'activité : le maître d'enseignement se transforme en animateur radio-télé pour conduire sa classe virtuelle synchrone, tandis

²¹ Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique

que la chargée de cours garde son rôle traditionnel d'enseignante en ligne tout en facilitant la mise en relation de l'étudiant avec les contenus.

Cette différence d'adaptation relève de la *représentation de soi* en interactions avec son environnement immédiat et non d'une référence à une communauté de pratiques. C'est à partir de cette dialectique interactionnelle que chaque enseignant a construit son style particulier d'approche du dispositif hybride, l'affranchissant ainsi du scénario générique proposé par la DAIP. Aussi notons-nous que l'apprentissage expérientiel émerge plutôt du *couplage structurel* du sujet avec son environnement, lequel couplage n'est pas sans impact sur sa construction identitaire professionnelle.

7.2.3.2 Construction de la structure identitaire dans la dynamique de l'enaction

Dans le chapitre 6 (p. 252, figure 66), nous avons montré que la *trame d'action itérative* du maître d'enseignement, dans sa classe hybride inversée, et l'*approche processuelle* de la chargée de cours, dans sa classe hybride pyramidale, sont des **savoirs pratiques enactés** émergeant de leur **couplage structurel** avec le dispositif hybride. Ces *savoirs pratiques* sont l'expression d'un processus d'apprentissages expérientiels, issu de leurs vécus de l'action en regard **(1)** du *fonctionnement technologique de la classe virtuelle*, **(2)** de leur *visée intentionnelle* et **(3)** de la *réaction des étudiants*. Cette distanciation de soi avec le dispositif hybride, située dans un contexte spatio-temporel précis, lequel processus de distanciation a été reconfiguré à l'aide de la verbalisation, nous a permis d'appréhender les *réflexions poétique et praxique* menées par chaque enseignant, à travers la **présence à soi** ou conscience préreflexive dans sa conduite de l'activité dans le cours d'action.

Chaque enseignant a appréhendé son dispositif avec la première ressource dont il dispose, c'est-à-dire ses vécus expérientiels découlant de son cheminement sociohistorique professionnel, lequel cheminement a forgé en lui une structure identitaire professionnelle (chapitre 4, p. 78, tableau 4) : formations académiques, qualifications professionnelles, expériences professionnelles et culture disciplinaire. Dit autrement, chaque enseignant est déjà façonné par un certain nombre de valeurs, croyances et principes qu'il partage avec ses communautés disciplinaire et professionnelle auxquelles il a appartenu ou appartient :

le maître d'enseignement est sociologue, mais il a pendant longtemps exercé les métiers de comédien et d'animateur radio-télé, tandis que la chargée de cours, faisant ses débuts dans l'enseignement du management en contexte universitaire, a toujours vécu dans le monde des affaires où elle pratique la gestion de projets depuis 19 ans.

Leur dialogue, d'une part, avec l'acte de réaliser la visée intentionnelle (dimension poïétique de la réflexion sur l'action) et, d'autre part, avec la construction de sens à cet acte de réalisation de la visée intentionnelle (dimension praxique de la réflexion sur l'action), met en perspective trois éléments interactifs qui entrent dans la configuration de leurs approches spécifiques de classes hybrides : le **soi** (individu), le **contexte** (dispositif) et la **démarche** (stratégies). Les différents *modèles de stratégies* ou démarche, que nous avons reconfigurés à partir du discours des deux enseignants, émergent de leurs interactions avec le dispositif ou *couplage structurel* avec le contexte, sur la base de leurs *vécus particuliers de l'action et expériences personnelles*. Ce pouvoir de s'adapter au contexte, en mobilisant des ressources internes, traduit la *dynamique structurelle* de chaque enseignant dans son cheminement spatio-temporel : cela rejoint clairement la dynamique du système organique vivant, dont parle Varela (1989) en termes d'**autopoïèse**, capable de s'autoréguler dans ses interactions avec son milieu immédiat.

C'est cette capacité autorégulatrice de soi qui a permis à chaque enseignant d'opérationnaliser les concepts organisateurs du dispositif hybride, et ce, à partir d'un diagnostic du fonctionnement technologique du dispositif, ainsi que d'une estimation appropriée des usages efficaces des outils numériques et de la réaction des étudiants, desquelles actions un ensemble de stratégies d'intervention, définissant sa façon spécifique et particulière d'enseigner en contexte d'apprentissage hybride a été élaboré (chapitre 6, p. 254, figure 67). En clair, ces stratégies, expression de leur *autonomie professionnelle*, donc **affirmation de soi**, émergent de l'action et trouvent tout leur sens dans l'ancrage des vécus réels de l'action de chaque enseignant. Aussi pensons-nous que l'analyse du processus de construction identitaire professionnelle de l'enseignant, à travers le cours d'action, devrait considérer les concepts de l'*enaction*, de l'*autopoïèse* et de la *conscience préreflexive*, qui permettent de mieux appréhender l'évolution et l'organisation structurelle interne de tout praticien dans sa temporalité. Toutefois, nous ne saurions prétendre avoir examiné ce

phénomène, de façon exhaustive, chez le maître d'enseignement et la chargée de cours en contexte d'apprentissage hybride. Notre étude revêt des limites.

7.3 Les limites de la recherche

Notre étude sur le développement professionnel des enseignants universitaires, en lien avec les innovations technopédagogiques en contexte de formation hybride, n'a pu couvrir deux aspects toutefois importantes des pratiques enseignantes, que notre démarche méthodologique du phénomène a pour autant suscités : les *dimensions psychosociale et affective de l'enseignant*, dans le processus de construction identitaire, et les *impacts de son dialogue avec le genre professionnel* sur ce processus.

7.3.1 Les dimensions psychosociale et affective de l'enseignant

Ce projet de recherche visait principalement à configurer les processus relationnels significatifs entre la conceptualisation de l'activité, en contexte de formation hybride, et la construction identitaire enseignante en pédagogie universitaire. En conséquence, nous nous sommes centrés sur les *mécanismes cognitifs* de l'enseignant, afin de définir son processus de construction d'une démarche pédagogique émergente de l'action, intégrant les solutions virtuelles à la formation en présentiel, dans un même dispositif d'apprentissage, et par la même mettre en perspective la dynamique de sa structure identitaire professionnelle.

Cependant, notre approche méthodologique a relevé l'existence d'un phénomène psychologique, traduit par la catégorie conceptuelle *Épuisement émotionnel* (chapitre 5, p. 190, figure 43) : état psychologique relevant d'*agents stresseurs*, à savoir les contingences engendrées par les aléas de la technique du direct, lesquels agents stresseurs pourraient entraîner aussi d'autres conséquences d'ordre physiologique. Étant donné, que nous nous intéressons uniquement au vécu de l'action, c'est-à-dire à la procédure, au déroulement de l'action telle qu'elle, et non aux émotions et à l'état d'esprit, nous n'avons pas exploré davantage ce phénomène émergent, de peur de perdre de vue les *liens significatifs entre la pensée et l'action* structurant la grammaire de la pratique de l'enseignant.

S'il est vrai que la construction identitaire chez tout sujet s'inscrit dans un cadre psychocognitif, impliquant des schémas mentaux et des systèmes de représentations et de

filtres d'information qui permettent au sujet de structurer et d'orienter son action, il est aussi vrai que ce processus comporte des *composantes affective, motivationnelle et sociale* dans la valorisation de soi, en regard de notre ressenti de notre identité et de notre vision de nous-même à travers le jugement des autres. Aussi est-il tout à fait pertinent d'explorer ces composantes dans le processus de construction identitaire de l'enseignant, en lien avec l'intégration des nouvelles technologies en éducation.

7.3.2 Les effets des interactions entre genre et style professionnels

Nous avons vu que le style professionnel est l'expression d'une pragmatisme des concepts organisateurs de l'action, par l'élaboration d'une pratique intelligente, intégrant de façon logique pensée et action grâce à la capacité autorégulatrice du sujet de s'adapter au contexte d'intervention afin d'agir efficacement. Bien que nous soutenions que ce style émerge de la dynamique de la structure interne du sujet (autopoïèse) et de sa présence à soi (conscience préreflexive), en couplage avec le contexte (chapitre 6, p. 252, figure 66), la littérature indique que le style, qui est la personnalisation du genre professionnel (répertoire collectif), se nourrit du genre qu'il enrichit aussi de sa créativité. Notre objet de recherche ne visant pas des controverses entre les enseignants pour transformer leurs approches du dispositif hybride, nous nous sommes plutôt centrés sur les processus d'appropriation du dispositif par l'autoapprentissage de l'enseignant et l'innovation dans ses pratiques.

Pourtant, une dynamique de la collaboration réflexive dans la construction sociale des savoirs pratiques, nécessite des interactions, d'une part, entre les deux enseignants eux-mêmes et, d'autre part, entre eux et les autres enseignants de l'École, intervenant dans des dispositifs hybrides, pour comprendre la dynamique des interactions entre genre et style professionnels et les impacts de ces interactions dans la configuration de l'un et de l'autre dans le processus de construction identitaire en pédagogie universitaire. Un autre projet serait bien indiqué pour appréhender la complexité de ce dialogue entre la communauté de pratiques et l'individualisation de la démarche enseignante dans l'affirmation de soi autour des nouvelles technologies en éducation. Toutefois, malgré ces faiblesses, notre étude revêt des implications pertinentes que pourrions recommander pour l'avenir.

7.4 Des recommandations pour l'avenir

Cette recherche de type collaboratif a permis la participation de deux enseignants universitaires, d'une faculté professionnelle, pour questionner un aspect de leurs pratiques réelles (intégration des solutions virtuelles à la formation en présentiel), et en faire un objet d'investigation commune. L'objectif étant de faire précéder la théorie par la pratique, nous nous sommes inscrits dans une démarche itérative faisant dialoguer l'empirique avec le conceptuel, afin de donner du sens à l'activité de conceptualisation des deux enseignants, laquelle activité a engendré des modèles de pratiques ancrés dans leurs réalités. Nous avons donc privilégié la perspective des deux enseignants, deux acteurs sociaux compétents, dans le but de pénétrer leur univers de la pratique réelle et comprendre le sens de leurs actions à partir de leurs propres points de vue.

Aussi avons-nous mis en place un espace d'échange favorisant la métaréflexion chez les deux enseignants, autour de leurs enseignements en contexte d'apprentissage hybride, dont nous avons organisé et interprété les discours pour mettre en perspective les modèles de pratiques enracinés et les relations significatives que ces modèles entretiennent avec leur construction identitaire. En conséquence, nos recommandations pour enrichir davantage dans le champ d'investigation du développement professionnel des enseignants universitaires en contexte de pratiques émergentes se situent à deux niveaux : (1) inscrire la recherche en pédagogie universitaire dans un *paradigme pragmatico-interprétatif* et (2) conduire la formation continue et le conseil pédagogique de ces enseignants dans une dynamique de *collaboration réflexive entre les pairs*, afin de mieux saisir la complexité des différentes individualisations des pratiques enseignantes.

7.4.1 Recherche en pédagogie universitaire

Bien que notre recherche collaborative soit *fondamentale*, en termes de production d'énoncés nomologiques explicitant les vécus de l'action des deux enseignants, elle se situe à la frontière de la *recherche appliquée* en regard des modèles de pratiques pédagogiques émergeant de ces vécus de l'action. Notre approche pragmatico-interprétative met en relief la rationalité sous-jacente aux actions des deux enseignants et à leur compréhension située

du phénomène de l'activité, desquelles actions émergent des savoirs pratiques ou savoirs en action, dynamiques, évolutives et se développant selon les contingences situationnelles.

Aussi, pour mieux saisir la complexité des pratiques enseignantes et enrichir la pédagogie universitaire, pensons-nous qu'il est tout à fait bien indiqué de mobiliser des outils méthodologiques favorisant non seulement une dynamique de coconstruction du savoir entre le praticien et le chercheur, mais aussi une professionnalisation du praticien : la *recherche-action*, la *recherche évaluative* et la *recherche développement*, des recherches appliquées qui permettent de définir les nouveaux enjeux caractérisant les transformations des pratiques pédagogiques et la construction identitaire des enseignants universitaires, dans un monde éducatif de plus en plus technicisé et soumis aux « caprices » des politiques économiques des différents gouvernements à travers le temps. Puisque le développement professionnel rime avec la formation continue, il y a aussi lieu d'élaborer un dispositif qui permette le dialogue réflexif entre les praticiens eux-mêmes.

7.4.2 Formation continue et conseil pédagogique des enseignants universitaires

Le conseil pédagogique en enseignement supérieur devrait constamment s'articuler autour du dialogue permanent entre deux logiques de construction du savoir : la logique de la *rationalité théorique*, visant une conceptualisation du réel, et celle de la *rationalité pratique*, visant l'élaboration d'outils adaptés aux contingences (Desgagné, 2001). Aussi est-il pertinent d'adopter la perspective du SoTL²² de Boyer (1996) pour inscrire les enseignants dans une démarche d'intégration de l'expérience pédagogique à la recherche académique, par la production d'articles scientifiques diffusant leurs savoirs pratiques. En effet, une telle approche permettrait, particulièrement aux enseignants-chercheurs, de ne pas séparer l'activité pédagogique de l'activité de recherche dans le champ disciplinaire, laquelle activité de recherche est privilégiée dans les grandes Universités de recherche, constituant aujourd'hui un environnement très concurrentiel (Lacroix & Maheu, 2015). Or, ces mêmes Universités imposent une double exigence d'excellence dans la qualité chez les enseignants au niveau de la recherche et de l'enseignement.

²² Scholarship of Teaching and Learning

Cependant, la plupart des enseignants ne disposent pas nécessairement de formation pédagogique pour faire face à cette double exigence d'excellence. En conséquence, nous pensons qu'il serait plus pertinent et plus significatif de créer un espace collaboratif réflexif entre les enseignants à trois niveaux : *méso* (institution dans son ensemble), *macro* (faculté) et *micro* (département), pour des échanges interactifs intra et interdisciplinaires, afin de développer une autonomie de pensée pédagogique et de collaboration professionnelle, dans une dynamique de construction sociale des savoirs pratiques, leur permettant d'intégrer la théorie à la pratique par l'élaboration de grammaires de pensée et d'action cohérentes. C'est dans cette perspective que Loiola, Walder & Koné (2015) proposent un dispositif médiatique virtuel de collaboration, à partir de la méthode de cas, entre directeurs de thèse chevronnés et nouveaux professeurs sur l'encadrement pédagogique au doctorat à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal.

Encore une fois, la question de la faisabilité pratique de telles collaborations à trois niveaux, au sein de l'institution universitaire, s'impose, en termes de gestion de ressources humaine et financière. L'embauche de conseillers pédagogiques pour conduire et animer de tels projets sectoriels impliquent des investissements budgétaires. S'il faut centraliser la gestion du conseil pédagogique pour minimiser ces coûts, il est donc préférable que le conseil pédagogique s'appuie sur le modèle SoTL pour favoriser la pratique réflexive chez chaque enseignant, dans une dynamique interactive d'accompagnement-formation qui permette à l'enseignant de « cheminer vers une modélisation de sa pratique en évolution » (Lafortune *et al.* 2012, p. 31) et de soumettre ses résultats aux critiques des pairs lors des ateliers de formation continue ou de colloques scientifiques.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre de notre rapport, nous mettons en perspective des modèles de pratiques élaborés par les deux enseignants, à partir de leur conceptualisation de l'action émergeant dans la conduite de l'activité en contexte d'apprentissage hybride. Ce processus de conceptualisation participe de la dynamique de l'organisation structurelle interne de chaque enseignant, dans ses interactions avec son dispositif d'apprentissage, à travers une stylisation de sa démarche pédagogique. Nos discussions des modèles enracinés montrent bien l'atteinte des trois objectifs spécifiques visés, ainsi que le but de la recherche.

Toutefois, notre recherche comprend des limites, en termes d'exploration, d'une part, des composantes psychoaffective et sociale de l'enseignant et, d'autre part, de ses interactions avec la communauté de pratiques et les effets sur sa construction identitaire. Nonobstant ces limites, cette étude relève la pertinence d'un paradigme pragmatique-interprétatif de recherche à adopter pour appréhender la complexité des pratiques enseignantes et recommande un modèle d'accompagnement-formation, centré sur la pratique réflexive et intégrant l'enseignement à la recherche, dans une perspective de développement des compétences en pédagogie universitaire.

Conclusion générale

La nécessité d'étudier les effets de l'évolution des technologies sur l'Université, afin de redéfinir le rapport de cette dernière à un savoir adapté au 21^{ème} siècle (Bertrand, 2010), s'impose à tous les niveaux de la gestion éducative, et particulièrement au niveau de l'enseignement-apprentissage. L'intégration des solutions virtuelles à la formation en présentiel est une incidence de cette évolution technologique, qui n'est pas sans effet sur la construction identitaire des enseignants universitaires. Nous nous sommes penchés sur les cas d'un maître d'enseignement, en sociologie du travail, et d'une chargée de cours, en gestion de projets, au département de management à HEC Montréal, pour appréhender les processus relationnels significatifs de la conceptualisation de l'activité pédagogique, dans un dispositif d'apprentissage hybride, et la construction identitaire de l'enseignant.

À nous appuyant sur le cadre conceptuel de la *conceptualisation de l'activité* et de l'outil méthodologique de la *méthode des cas*, nous avons immergé l'intimité du dispositif d'apprentissage hybride de chaque enseignant, en tant qu'observateur participant, pour vivre les réalités des classes en présentiel, sur campus, et en virtuel, à distance, à partir de la perspective de l'enseignant. Les *entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation* nous ont permis de définir la compréhension située de l'enseignant de ses vécus réels de l'action. L'analyse par *catégorisations conceptualisantes* a mis en relief les différentes catégories conceptuelles, structurant respectivement les phénomènes de l'apprentissage hybride et du développement professionnel. Des mises en liens catégoriels ont permis d'interpréter les différents modèles d'approche du dispositif hybride, par chaque enseignant, et de produire des énoncés nomologiques sous-jacents à chaque démarche enseignante.

La reconfiguration du discours des deux enseignants a donc permis de relever *une démarche cohérente de médiation et de médiatisation*, au sein du dispositif, centrée sur une pensée proactive essentiellement orientée vers les aspects technologique et structurel du cours en ligne synchrone. Cette centration sur la technologie de l'enseignement à distance et l'organisation structurelle des séances virtuelles donne lieu à une posture pédagogique médiatique favorisant la dynamique sociale et l'engagement cognitif chez les étudiants. Les *modélisations cognitives et opératives* de ces pratiques traduisent la capacité réflexive de chaque enseignant à pragmatiser les concepts organisateurs d'un dispositif hybride afin de répondre adéquatement aux attentes d'apprentissage des étudiants.

Aussi sommes-nous amenés à modifier notre adaptation du modèle de Pastré (2005) pour mieux expliciter le processus particulier de conceptualisation de l'action pédagogique en contexte hybride. Ce processus, émergent de l'action, indique une rationalité pratique sous-jacente à la conduite de l'activité, laquelle rationalité ne modifie pas nécessairement la visée intentionnelle de l'enseignant, mais plutôt ses stratégies d'action pré-pensées en regard des contingences de l'environnement. Cette mise en dialogue de la tâche prescrite avec le travail réel, donnant lieu à un apprentissage par soi ou autoapprentissage, émerge d'une dialectique interactionnelle de l'enseignant avec son dispositif. Ce dialogue s'inscrit dans une dynamique de l'enaction, foyer de la *construction identitaire de l'enseignant*.

Notre étude des liens entre le développement professionnel des deux enseignants et leur dispositif d'apprentissage hybride, met en perspective la présence en soi dans l'activité d'organisation et de gestion des apprentissages, laquelle présence à soi ou conscience préréflexive (Theureau, 1992) nous a permis de reconstruire le processus de schématisation opérative des deux enseignants, à partir de leurs vécus réels de l'action au sein du dispositif. Cette modélisation du plan pragmatique du dispositif d'apprentissage donne lieu à des pratiques pédagogiques innovantes, à travers des langues modulaires singulières affirmant l'autonomie de chaque enseignant. Nous ne soutenons pas que l'identité s'actualise dans l'innovation, mais les innovations des deux enseignants, traduisant des savoirs pratiques enactés, dénotent une *dynamique identitaire professionnelle* : le développement de chaque enseignant n'est pas figé, il en est un en évolution.

Le concept d'autopoïèse de Varela (1989) traduit bien cette capacité adaptative et d'autonomie du praticien en interactions constantes avec le contexte d'intervention. Notre approche phénoménologique des histoires des vécus des deux enseignants, au sein de leur dispositif d'apprentissage hybride, met en perspective les stratégies pédagogiques, en termes d'ajustements, qu'ils ont élaborées en regard des réalités de leurs classes hybrides respectives, pour s'affranchir des scripts généraux proposés par la DAIP. Ces stratégies caractérisent chaque enseignant par des nouvelles façons d'appréhender l'enseignement en contexte de formation hybride à l'Université, en fonction des spécialités disciplinaires.

Il est clair que notre étude sur la construction identitaire professionnelle en pédagogie universitaire doit être exploré davantage en tenant compte des *composantes*

sociale, affective et motivationnelle de l'enseignant, ainsi que le *dialogue constant entre soi et la communauté de pratiques*, dans le processus de stylisation. Nous recommandons, d'une part, l'adoption du *versant pragmatico-interprétatif* de la recherche en pédagogie universitaire, afin de mieux saisir la complexité des pratiques enseignantes et ses liens avec la construction identitaire du point de vue des enseignants-chercheurs et, d'autre part, un dispositif de *conseil pédagogique d'accompagnement-formation*, centré sur le modèle SoTL, intégrant l'enseignement à la recherche, dans une visée de pratique réflexive et de collaboration entre les pairs.

Bibliographie

- Adam, J.-M. & Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Le Seuil, coll. Mémo n° 22.
- Alava, S. (2001). *Médias, médiatisation et processus de formation*. Mémoire d'habilitation à diriger les travaux de recherche. Université Toulouse le Mirail – Toulouse II.
- Andrew, J., Kneale, P., Sougnez, W., Stewart, M. & Scott, T. (2003). Carrying out Pedagogic Research into the Constructive Alignment of Fieldwork. *Planet, Special Edition 5*.
- Angeli, C. & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPACK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education, 52*, 154-168.
- Arbaugh, J.B. (2007). An Empirical Verification of the Community of Inquiry Framework. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 11*(1).
- Arbaugh, J. B. & Hwang, A. (2006). Does “teaching presence” exist in online MBA courses? *The Internet and Higher Education, 9*(1), 9-21.
- Atack, L. (2003). Becoming a web-based learner: registered nurses' experiences. *Journal of Advanced Nursing, 44*(3), 289-297.
- Barbot, M. J. & Massou, L. (dir.). (2011). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergences, transformations*. Nancy (France) : Presses universitaires de Nancy.
- Barone, T., Berliner, D.-C., Blanchard, J., Casanova, U. & McGowan, T. (1996). A Future for Teacher Education. Developing a Strong Sense of Professionalism. J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 1108-1149). New York, NY: Simon and Schuster.
- Battye, G., & Carter, H. (2009). *Report on the review of online and blended learning*. Canberra, ACT: University of Canberra.
- Béchar, J.-P., Carré, C., Frankel, G., Dissou, Z., Bazinet, C., Cazabon, G., Goyette, Y. (2014). L'apprentissage hybride en sciences de gestion: ce qu'en pensent les étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 30*(1), 21 p.
- Béchar, J.-P., Bazinet, C., Carré, C., Frankel, G., Souli, F. & Goyette, Y. (2011). L'apprentissage hybride en sciences de gestion : ce qu'en pensent les étudiants. *Communication présentée au 79^{ème} congrès de l'ACFAS à Sherbrooke (Québec), du 9 au 13 mai 2011*.
- Béchar, J.-P., Blanc, P., Frankel, G., Carré, C. & Bazinet, C. (2010). Déploiement de l'apprentissage hybride en sciences de gestion : une première évaluation. *Communication présentée au 26^{ème} congrès de l'AIPU à Rabat (Maroc), du 17 au 21 mai 2010*.
- Beckman, M. (1972). Evaluating the case method. *Educational Forum, 34*(4), 489- 497.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Bertrand, L. (2010). *Renouveler l'Université. Pour un rapport au savoir adapté au XXI^e siècle*. Québec (Canada): PUL.
- Beard, L. A., & Harper, C. (2002). Student perceptions of online versus on campus instruction. *Education, 122*, 658-663.

- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *120th American Society for Engineering Education (ASEE) Annual Conference and Exposition*, Atlanta (Georgia).
- Blandin, B. (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Éducation permanente, Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, 152, 199-211, 2002.
- Bloom, B. S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York, USA: McKay.
- Bonk, C. J., Kim, K.-J. & Zeng, T. (2005). Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). Future Directions of Blended Learning in Higher Education and Workplace Learning Setting (Chapter 8). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local designs*. 2005. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Boucher, L.-P. & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brentano, F. (1873). *La Psychologie au point de vue empirique*, traduction de Maurice de Gandillac. Paris (France) : Aubier-Montaigne.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA (USA): Harvard University Press.
- Bruce, B. C., & Hogan, M. C. (1998). The disappearance of Technology: Toward an Ecological Model of Literacy. Reinking, D., McKenna, M., Labbo, L. & Kieffer, R. (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 269–281). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brulhart, F. & Juarrero, J. (2009). *Les 7 points clés du diagnostic stratégique. Avec la méthode des cas*. Paris (France) : Eyrolles, 309 p.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir-dire*. Paris: PUF.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Rennboog, E., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*, 1(9), 69-96.
- Caldron, O., Ginsberg, A. P. & Ciabocchi, L. (2012). Multidimensional Assessment Of Pilot Blended Learning Programs: Maximizing Program Effectiveness Based On Student And Faculty Feedback. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(3).
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris: PUF.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : PUF, coll. « Quadrige Manuels ».
- Charlier, B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherche : quelles perspectives ? *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 28-36.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2004). Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire. *21e Congrès de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire)*. Marrakech, du 3 au 7 mai 2004.

- Clement, M. et Vandenberghe, R. (1999). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Copeland, M.T. (1954a). *The Genesis of the Case Method in Business Instruction. In the Case Method at the Harvard Business School*. Mac Nair MP/Hersum AC, New-York, Mc Graw-Hill
- Cormier, D. & Siemens, G. (2010). Through the open door: open courses as research, learning, and engagement. *EDUCAUSE Review*, 45(4), 30-9.
- Crawford, M. W. (1999). Students' perceptions of the interpersonal communication courses offered through distance education (Doctoral dissertation, Ohio University, 1999). *UMI Dissertation Services*, (UMI No. 9929303).
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, juillet-septembre 2010.
- Deschryver, N. & Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final Hy-Sup*. Consortium Hy-Sup.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : Analyse typologique*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2001). *La recherche collaborative : nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Eds. Marta Anadón & Monique L'Hostie. Chapitre 2, pp. 51-76. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Dewey, J. (1959). My Pedagogic Creed. Dewey (Ed.), *Dewey on education* (pp. 19-32). New York: Teachers College, Columbia University.
- Dewing, A. S. (1931). An Introduction to the Use of Cases. In Cecil E. Fraser (ed.), *The Case Method of Instruction*, New York (USA): McGraw-Hill, 1-10.
- Dilthey, W. (1883). Introduction to the Human Studies: The Relationship of the Human Studies to the Sciences. H. P. Richman (Ed.). *W. Dilthey: Selected Readings*. 1976. Cambridge: Cambridge University Press (14-21).
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'Université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 48-59.
- Duderstadt, J. J. Atkins, D. E. & Houwelling, D. V. (Eds). (2002). *Issues, Trends and Themes. Higher Education in the Digital Age*. USA: American Council on Education Praeger Publishers.
- Eisenman, L., Hill, D., Bailey, R. & Dickison, C. (2003). The Beauty of Teacher Collaboration To Integrate Curricula: Professional Development and Student Learning Opportunities. *Journal of Vocational Education Research*, 28 (1).
- Enders, J. & E. de Weert (Eds.). (2009). *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives*. Houndsmill, Basingstoke: Palgrave.
- Eneau, J., Simonian, S. et Siméone, A. (2008). TIC et enseignement universitaire : vers une nouvelle professionnalité enseignante ? *Actes du colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur – Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques*

- et finalités éducatives* ». Telecom Bretagne, Ensieta, École navale et Université de Bretagne occidentale, 17-20 juin 2008, 267-274. Brest (France).
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Faux, T. L., & Black-Hughes, C. (2000). A comparison of using the Internet versus lectures to teach social work history. *Research on Social Work Practice*, 10, 454-466.
- Ferone, G. & Lavenka, A. (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? *Distances et médiations des savoirs*, 10/2015.
- Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W., & Swan, K. (2000). Student satisfaction and perceived learning with on-line courses: Principles and examples from the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2).
- Gamot, G. (1997), La méthode des cas en management comme mode d'apprentissage de stratégies argumentatives. *Actes de la 6^e conférence de l'AIMS (Association Internationale de Management Stratégique)*, HEC Montréal, 24-27 juin.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrison, D.R. and Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *American Journal of Distance Education* 19(3), 133-148.
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gibbons, J. et Gray, M. (2002). An Integrated and Experience-Based Approach to Social Work Education: The Newcastle model. *Social Work Education*, 21(5), 529-549.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. 2^e édition. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris: Armand Colin.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. W. Anderson (dir.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education* (p. 41-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris: PUF.
- Gregg, C. I. (1940). Because wisdom can't be told. *Harvard Alumni Bulletin*. The article is also included in: McNair, M.P. (Ed.) and Hersum, A.C. (1954). *The case method at the Harvard Business School*. New York: McGraw-Hill.
- Grenier, J. (1936). *La Philosophie de Jules Lequier*. Paris (France) : Belles Lettres. Publications de la Faculté des Lettres d'Alger. Réédition par Calligrammes, Quimper, 1983.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris (France) : Ophrys.

- Gueudet, G., Lameul G. et Trouche, L. (2011). Question relative à la « pédagogie numérique », regard et rôle de la recherche. *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 7-10.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). Eight Paradoxes in the Implementation Process of E-learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, 18(1), 5-29.
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52.
- Hativa, N. & Goodyear, P. (2002). Research on teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: foundations, status and prospects. N. Hativa & P. Goodyear (Ed). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (335-359). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher.
- Hegel, G.W.F. (1831). *Phénoménologie de l'Esprit*. Traduction de l'allemand par Gwendoline Jarczyk et Pierre-Jean Labarrière. Collection Bibliothèque de Philosophie. France : Gallimard, 1993.
- Collection Bibliothèque de Philosophie, Gallimard
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Hert, P. (1999). Quasi-oralité de l'écriture électronique et sentiment de communauté dans les débats scientifiques en ligne. *Réseaux*, 17(97), pp. 211-259.
- Holley, D. & Oliver, M. (2010). Student Engagement and Blended Learning: Portraits of Risk. *Computers and Education*, 54(3), 693-700.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne (Suisse) : Peter Lang, 1^{ère} édition, 267 p.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris: Gallimard.
- Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57(1), 1-50.
- Imbert, F. (2007). *Médiations, institutions et loi dans la classe : pratique de pédagogie institutionnelle*. France : ESF, collection pédagogies.
- Jacquinet-Delaunay, G. et Montoyer, L. (1999). Le Dispositif. Entre usage et concept. *Hermès*, 25.
- Jefferies, A. & Hyde, R. (2010). Building the Future Students' Blended Learning Experiences from Current Research Findings. *Electronic Journal of E-Learning*, 8(2), 133-140.
- Juarrero, J. (2008). *Petite histoire de la méthode de cas*. Paris (France): Chambre de commerce et d'industrie.
- Kagan, D.-M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kenny, A. (2002). Online learning: Enhancing nurse education? *Journal of Advanced Nursing*, 38, 127-135.

- King, S.-E. & Arnold, K.C. (2012). Blended Learning Environments in Higher Education: A Case Study of How Professors Make it Happen. *Mid-Western Educational Researcher*, 25(1/2).
- Koehler, M. J., Mishra, P. & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: integrating content, pedagogy and technology. *Computers and Education*, 49, 740-762.
- Lacroix, R. & Maheu, L (2015). *Les grandes universités de recherche. Institutions autonomes dans un environnement concurrentiel*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. Éditions ESKA.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Langevin L., Bilodeau H., Boisclair M. et Bracco M.-A. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Langevin, L. & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : Vers un nouveau scénario*. France: Issy-les-Moulineaux.
- Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J. & Carraud, F. (2011). Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 81-91.
- Lameul, G. (2005). Questionnement relatif au concept de dispositif. *6ème colloque sur l'Autoformation*, Montpellier, 3-4 et 5 décembre 2001
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Poupard, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (365-389). 1997. Montréal : Gaëtan Morin.
- Laperrière, A. (1992). L'observation directe. B. Gauthier (dir). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (259-271). 2^e édition. Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Leasure, A. R., Davis, L., & Thievon, S. L. (2000). Comparison of student outcomes and preferences in a traditional vs. World Wide Web-based baccalaureate nursing research course. *Journal of Nursing Education*, 39, 149-154.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 18, 2011.
- Lebrun, M. (2007). Quality towards an Expected Harmony: Pedagogy and Technology Speaking Together about Innovation. *AACE Journal*, 15(2), 115-130.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal (Québec, Canada) : Guérin.
- Lessard-Hébert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. 2^e édition. Montréal : Éditions nouvelles AMS.
- Lieberman, A. et Miller, L. (1990). Teacher Development in Professional Practice. *Teachers College Record*, 92(1), 105-121.

- Lim, C. P. (2002). Trends in online learning and their implications for schools. *Educational Technology*, 43-48.
- Linard, M. (1998). L'écran de TIC, "dispositif" d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action. *Dispositifs et Médiation des Savoirs*, Louvain-La-Neuve, avril 1998.
- Loiola, F. A., Walder, A. M. & Koné, E. Y. (2015). *Les pratiques exemplaires d'encadrement au doctorat : des enjeux épistémologiques et faisabilité empirique*. Communication aux 14^{èmes} rencontres du réseau internationale de recherche en éducation et formation (RÉF). Université de Montréal, du 21 au 23 octobre 2015.
- Loiola, F. A. (2001). *Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs d'Université dans un contexte particulier de socialisation formelle à l'enseignement*. Thèse de doctorat inédite. Faculté des études supérieures, Université Laval.
- Loisier, J. et Marchand, L. (2003). Institutions bimodales et formation hybride. *DistanceS*, 6(1), printemps 2003.
- MacKay, R.F. (April 11, 2013). Learning analytics at Stanford takes huge leap forward with MOOCs. *Stanford Report*. Stanford University.
- Marx, K. (1844). *Manuscrits de philosophie*. Traduction de J.-P. Gougeon. Paris: Flammarion, 1996.
- Maturana, F. R & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris (France) : Addison-Wesley.
- Maubant, P. & Martineau, S. (dir.). (2011) *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 349 p.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Michit, R. (1998). Une méthode d'explicitation de la structure du processus décisionnel des individus et des groupes : l'entretien psychocognitif. *Communication et organisation*, 14, 1998.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, J.L. & Marra, R.M. (2005). A Comparative Analysis of Online Discussion Participation Protocols. *Journal of Research on Technology in Education*, 38, 191-212.
- Morris, N., Buck-Rolland, C., & Gagne, M. (2002). From bricks to bytes: Faculty and student perspectives of online graduate nursing courses. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 20, 108-118.
- Mortera-Gutierrez, F. (2006). Faculty Best Practices Using Blended Learning in E-learning and Face-to-face Instruction. *International Journal on E-Learning*, 5(3), 313-337.
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p.139-159). Bruxelles: De Boeck.
- Norman, D. A & Draper, S. (1986). (Eds). *User Centered System Design: New Perspectives in Human Computer Interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Osborne, J. D. (2005), Converting Data to Information for Case Study Analysis. *Decision Sciences - Journal of Innovative Education* (3)1, pp. 137-141.
- Osguthorpe, R. T. & Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), 227-233.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 3^e édition. Paris : Armand Colin.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2007). *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom*. 2nd Edition. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. Bourgeois, G. & Chapelle, G. (dirs.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Rabardel, P. & Pastré, P. (dirs.) *Modèles du sujet pour la conception : didactiques, activités, développement* (pp. 71-107). Toulouse: OCTARÈS.
- Payne, C. R. (2002). Good practice and motivation in online courses. *Virtual University Gazette*.
- Peraya, D. et Peltier, C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 111-135.
- Peraya, D. (2011). Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*, 9(3), 445-452.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. Vers les campus virtuels. *Hermès*, 25, 153-167.
- Peraya, D. (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque. *Revue européenne des sciences sociales*, XXXVI (111), 171-188.
- Peraya, D. (1993). Les formes de communication pédagogique médiatisée : le socio-éducatif et le didactique. *Journal de l'enseignement primaire*, 44, pp. 24-28.
- Perrenoud, Ph. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : Le Harmattan.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto et co-formation. *Education permanente*, 100(101).
- Pittinsky, M. S. (2003). *The Wired Tower. Perspectives on the Impact of the Internet on Higher Education*. N.J. (USA) : Pearson Education, Inc.
- Poisson, D. (2003). Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique. *Médiation, médiatisation et apprentissage*, n°7, pp. 89-101.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. 1997. Montréal : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1988). *Instrumentation et épistémologie en sciences humaines*. Bruxelles: Mardaga.
- Price, S., & Oliver, M. (2007). A Framework for Conceptualising the Impact of Technology on Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 10(1), 16-27.
- Price, S., & Oliver, M. (2007). A Framework for Conceptualising the Impact of Technology on Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 10(1), 16-27.
- Prosser, M. (2008). The Scholarship of Teaching and Learning: What is it? A Personal View. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2).
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris (France): Armand Colin.
- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H. & Villeneuve, S. (2010). Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(3), 6-19.
- Reaburn, P., Muldoon, N. & Bookallil, C. (2009). Blended spaces, work based learning and constructive alignment: Impacts on student engagement. *Proceedings ascilite Auckland 2009*, Australia.
- Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnelles chez les enseignants universitaires. Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (dir.). *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Restauri, S. L., King, F. L., & Nelson, J. G. (2001). Assessment of students' ratings for two methodologies of teaching via distance learning: An evaluative approach based on accreditation.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat inédite. Université Bordeaux 2. France.
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2001). The role of social presence in online courses: How does it relate to students' perceived learning and satisfaction? *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 2001(1), 1545-1546.
- Robert, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. 2^e édition. Collection: L'essentiel Français. France: Ophrys. 224 p.
- Samurçay, R. & Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefour de l'éducation*, n°10, juillet-décembre (2000).
- Sauboin, M. (1991). La méthode des cas : comment améliorer son efficacité ? *Gestion 2000* (3), pp.141-168.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How Professional Think in Action*. New York: Basic Books, Inc.
- Schönefeld-Tacher, R., McConnell, S., & Graham, M. (2001). Do no harm - A comparison of the effects of on-line vs. traditional delivery media on a science course. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 257-265.

- Schneider, D. (2004). Conception and implementation of rich pedagogical scenarios through collaborative portal sites. M. Tokoro & L. Steels (Eds.), *The future of learning II, sharing representations and flow in collaborative learning environments*. Amsterdam: IOS Press.
- Schrire, S. (2004). Interaction and Cognition in Asynchronous Computer Conferencing. *Instructional Science: An International Journal of Learning and Cognition*, 32, 475-502.
- Schrum, L., & Hong, S. (2002). Dimensions and strategies for online success: Voices from Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, 51-54.
- Schutz, A. (1964). *Le chercheur et le quotidien*. Version française. Paris : Méridiens Klincksieck, 1987.
- Searle, J. R. (1985). *L'intentionnalité. Essai de philosophie des états mentaux*. Traduction de Claude Pichevin. France : Les Éditions de Minuit. Collections « Propositions ».
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Simon H.A. (2004). *Les sciences de l'artificiel*. Paris : Gallimard.
- Simonian, S. et Eneau, J. (2009). Usages des TIC : enseignement ou tutorat ? Étude des changements de pratiques chez les enseignants-chercheurs. C. Develotte, F. Mangenot et E. Nissen (coord.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, 5-7 juin 2009, Grenoble (France).
- Smith, P. L., & Dillon, C. L. (1999). Comparing distance learning and classroom learning: Conceptual considerations. *American Journal of Distance Education*, 13(2), 6-23.
- Sook, K. H. & Bonk, C. J. (1998). *Interaction: What does it mean in on online distance education?* 10th Conference of the ED-MEDIA/ED-TELECOM. Freiburg (Germany), June 20-25, 1998.
- Soon, K. H., Sook, K. I., Jung, C. W., & Im, K. M. (2000). The effects of Internet-based distance learning in nursing. *Computers in Nursing*, 18, 19-25.
- Suchman L. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine*. Communication, New York, Cambridge University Press
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22, 306-331.
- Tagiuri, R. (1961). Guidelines for Observing an Instructor's Case-Teaching Approach and Behavior. *Harvard Business School Note 495-049*.
- Theureau J. (2006) *Cours d'action : Méthode développée*. Octarès, Toulouse.
- Theureau, J. (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès Editions
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne: Peter Lang.
- Thurmond, V. A., Wambach, K., Connors, H. R., & Frey, B. B. (2002). Evaluation of student satisfaction: Determining the impact of a Web-based environment by controlling for student characteristics. *The American Journal of Distance Education*, 16, 169-189.
- Thurmond, V. & Wambach, K. (2004). Understanding Interactions in Distance Education: A Review of literature. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 1(1), 9-26.

- Thurmond, V. A. (2003). *Examination of interaction variables as predictors of students' satisfaction and willingness to enroll in future Web-based courses while controlling for student characteristics*. Published Dissertation. University of Kansas. Parkland, FL: Dissertation.com.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations Between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Turchany, G. (2008). La théorie des systèmes. Vue d'ensemble et définitions. Communication présentée à la *Conférence internationale sur Agir ensemble pour éduquer au développement durable* à Bordeaux (France), 27-29 octobre 2009.
- Valdès, D. (1996). Hybridation de la formation, autopsie d'une pratique et essai d'une définition. *Actes des Premiers Entretiens Internationaux sur l'EAD, octobre 1995*, CNED.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles: De Boeck Université.
- Varela, F. J. (1989) *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris (France): Seuil.
- Wagner, E. D. (1997). Interactivity: From agents to outcomes. In T. E. Cyrus (Ed.), *Teaching and learning at a distance: What it takes to effectively design, deliver, and evaluate programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Vaughan, N. & Garrison, D.R. (2006). How Blended Learning Can Support a Faculty Development community of inquiry. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(4), 139-152.
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal of E-Learning*, 6(1), 81-94.
- Viens, J., Lepage, M. et Karsenti, T. (2010). Vers un changement de culture en enseignement supérieur. *Revue des sciences de l'Éducation*, 36(1), 13-23.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System theory: Foundations, Development, Applications*. New York (USA): George Braziller. Revised edition 1976.
- Vonk, J.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 47-60.
- Vrasidas, C., & McIsaac, M. S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *The American Journal of Distance Education*, 13(3), 22-36.
- Wells, G. (1993). *Working with teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Yassine, J. (2011). Transformation du triangle didactique sous l'effet des TIC à l'Université tunisienne. *DistanceS*, 13(1). Automne 2011.
- Yuen, A.H.K. (2011). Exploring Teaching Approaches in Blended Learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 6(1), 3-23.
- Yvon, F. & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. R. W. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 329-348). New York, NY : Macmillan Inc.

Annexes



No de dossier (usage interne)*

Formulaire de dépôt de dossier

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)

Titre du projet :

Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride à l'Université et développement professionnel des enseignant(e)s universitaires.

Échéancier prévu (début et fin de la recherche) données

Début : 09/2014 Fin : 06/2015

Début de la collecte de

09/2014

Chercheur(e)

Nom : Koné

Prénom : El Hadji Yaya

Matricule ou code permanent : [REDACTED]

Faculté : Sciences de l'éducation

Département, école : Psychopédagogie et andragogie

Titre : Étudiant

Courriel : [REDACTED]

Téléphone : [REDACTED]

É
T
U
D
I
A
N
T
S

Diplôme postulé (spécifiez grade et titre) :

Doctorat

Directeur et co-directeurs de recherche : (spécifiez l'institution si autre que l'UdeM)

Francisco A. Loiola

Co-chercheur(e)(s)

(Pour chacun(e), indiquez nom, prénom, affiliation institutionnelle, occupation et rôle dans le présent projet)

N/A

Financement (octroyé à titre de chercheur principal ou co-chercheur)

Subvention Contrat* Non financé

Montant demandé :

Montant octroyé :

Nom de/des
organisme(s) :

Nom du programme :

Numéro d'octroi :
(fourni par l'organisme)

Durée du financement (en mois) :

Titre de l'octroi :
(s'il diffère de celui du projet)

Si les fonds ou une partie des fonds ont déjà été octroyés, indiquez le no de projet Synchro :

Copie du contrat jointe au dossier :

Nom de votre administrateur de recherche au BRDV :

* Tout contrat de recherché ou de services en recherché doit être visé par le Bureau Recherche-Développement-Valorisation (BRDV)

SECTION A

Cette section permet d'identifier certaines caractéristiques du projet importantes au regard de l'éthique de la recherche. Le chercheur pourra apporter des précisions à ces questions plus loin dans ce formulaire et, au besoin, utiliser la dernière page réservée à cet effet.

	OUI	NON
1. Les participants (ou une partie d'entre eux) sont-ils âgés de moins de 18 ans?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Les participants (ou une partie d'entre eux) sont-ils considérés inaptes? (<i>c'est-à-dire considérés incapables de donner un consentement éclairé en raison, par exemple, de leurs capacités mentales ou intellectuelles</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Si OUI à la question 1 ou 2 : L'autorisation du parent ou tuteur légal sera-t-elle obtenue par écrit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Si la recherche se déroule en milieu scolaire, implique-t-elle des changements aux activités pédagogiques ou aux pratiques courantes de l'école? (<i>Méthodes d'enseignement, activités hors-classe, regroupement d'élèves, réunion d'enseignants, etc.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Les participants (ou une partie d'entre eux) seront-ils recrutés dans un contexte susceptible d'affecter le caractère libre du consentement? (<i>Personnes placées dans une situation de sujétion, que ce soit en milieu de travail, dans un environnement scolaire, en situation de détention ou d'hospitalisation ou toute autre situation où peut s'exercer de la pression à participer à la recherche</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Les participants font-ils partie d'un groupe à haut risque de faire l'objet d'une déclaration obligatoire en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse? (<i>Enfants victimes d'abus ou de négligence</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Les participants pourront-ils être identifiés ou la diffusion des informations divulguées pourrait-elle permettre leur identification? (<i>Citation nominative dans les publications [incluant mémoire et thèse], participants connus ou facilement identifiables dans leur milieu, etc.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Les informations de nature nominative ou confidentielle données par les participants au chercheur peuvent-elles être transmises à d'autres personnes ou organismes?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. Le protocole de recherche prévoit-il que les participants (ou une partie d'entre eux) seront délibérément induits en erreur pour les fins de la recherche? (<i>Ne pas divulguer d'emblée l'objet réel de la recherche ou autre utilisation méthodologique de la tromperie</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. La recherche se déroulera-t-elle dans un autre pays que le Canada ? Si oui, le(s)quel(s)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

10. Les participants (ou une partie d'entre eux) sont-ils autochtones (du Canada ou d'ailleurs)?
11. Le protocole de recherche prévoit-il ou devrait-il prévoir l'exclusion de certains participants en raison de risques pour leur santé? (*Femmes enceintes, personnes âgées, personnes présentant des troubles cardiovasculaires ou un risque d'épilepsie, etc.*)
12. Les participants (ou une partie d'entre eux) seront-ils soumis à une procédure d'ordre médical? (*par exemple, prise de sang, utilisation de médicaments, test physique, etc.*)
13. À votre point de vue, la participation à la recherche peut-elle entraîner des risques sérieux pour la santé mentale ou physique des sujets (ou pour une partie d'entre eux)?
14. À votre point de vue, la participation à la recherche peut-elle entraîner involontairement des préjudices aux participants dans le cadre de leur milieu de travail ou d'études (*p. ex. face à l'employeur, au syndicat, aux collègues ou au professeur*), de leur milieu familial (*relations conjugales, parentales, etc.*) ou autre?

SECTION B

1. DESCRIPTION DU PROJET

1.1 Résumez brièvement la problématique, les objectifs généraux et spécifiques, les questions de recherche et/ou hypothèses du projet de recherche ainsi que la méthodologie envisagée.

Contexte de la recherche :

Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) amène de plus en plus d'Universités au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde, à se tourner vers l'hybridation de la formation, c'est-à-dire l'intégration des activités d'apprentissage et d'encadrement à distance, notamment le e-learning, aux activités d'apprentissage et d'encadrement en présence sur campus dans un même cours, afin de diversifier leurs offres de service et atteindre un public beaucoup plus large et varié.

Énoncé du problème général :

La littérature indique quelques incidences de cette nouvelle tendance pédagogique sur le développement professionnel des enseignant(e)s universitaires, mais n'offre pas de cadres descriptifs satisfaisants permettant de comprendre la transformation des pratiques enseignantes dans ce contexte pédagogique émergent.

Objectifs généraux et spécifiques :

Aussi notre recherche vise-t-elle à comprendre le processus de modélisation de l'action pédagogique en contexte d'apprentissage hybride à l'Université et ses effets sur la professionnalité de l'enseignant(e). Pour ce faire, nous poursuivons les objectifs spécifiques suivants : (i) identifier les processus d'articulation de la présence avec la distance dans un même cours ; (ii) induire des modèles de pratiques enracinés dans la réalité des enseignant(e)s évoluant dans ce type de dispositifs d'apprentissage ; et (iii) comprendre la dynamique de transformation de l'enseignant(e) dans la réflexion sur ses interventions en contexte d'apprentissage hybride.

Cadre conceptuel :

Nous comptons nous appuyer sur trois modèles de référence pour analyser ce phénomène : (i) le travail comme activité productive et constructive (anthropologie marxiste de la condition humaine) ; (ii) les modélisations cognitive et opérative dans la conceptualisation de l'activité (didactique professionnelle de Pastré, 2005) ; et (iii) les schèmes de l'action et le développement des compétences (psychologie piagétienne du développement).

Démarche méthodologique :

La démarche méthodologique envisagée s'inscrit dans une approche compréhensive, centrée sur la réflexion du sujet en activité. Nous procéderons par la méthode de cas, respectivement auprès de deux enseignant(e)s dispensant des cours en format hybride à HEC Montréal (Hautes études commerciales). Nous mènerons donc une recherche de type qualitatif, dans le but de saisir le phénomène dans toutes ses dimensions à partir de la perspective des praticiens/praticiennes.

1.2 Type de projet

(Ex. : recherche théorique, descriptive, évaluative, explicative, épidémiologique, observation; recherche-action; évaluation de la qualité, évaluation d'implantation, assurance-qualité ou évaluation d'impact avec une dimension de recherche; autre : précisez)

(Ex. : recherche théorique, descriptive, évaluative, explicative, épidémiologique, observation; recherche-action; évaluation de la qualité, évaluation d'implantation, assurance-qualité ou évaluation d'impact avec une dimension de recherche; autre : précisez)

Recherche descriptive

1.3 Caractéristiques des participants à la recherche

(Précisez la méthode d'échantillonnage et les critères de sélection, la taille visée de l'échantillon, le groupe d'âge, le sexe et le milieu des participants ou des sujets impliqués. Indiquez, le cas échéant, les critères d'exclusion.)

Échantillonnage raisonné :

Deux cas pour saisir la spécificité, la particularité, la singularité de l'activité pédagogique dans son contexte spécifique d'occurrence. Ces deux cas doivent présenter une pertinence théorique pour notre objet d'étude, qui est de comprendre la dynamique de transformation de l'enseignant(e) dans la conduite de l'activité pédagogique intégrant le e-learning et le face-à-face dans un même dispositif d'apprentissage.

Public cible :

Tout(e) enseignant(e) universitaire dispensant au moins un cours hybride, peu importe le corps d'appartenance, le genre et la race. Une sélection sera faite sur la base d'expérience en enseignement et d'intervention en contexte hybride : ce choix de critère relève des visions professionnalisante et développementale du cheminement professionnel en enseignement pour prendre en compte la pratique réflexive et les stades de développement de l'enseignant(e). Mais une compréhension globale du phénomène nécessite la prise en compte de perspectives disciplinaires différentes et de niveaux d'enseignement différents, vu l'influence de la culture disciplinaire sur les pratiques enseignantes et l'enseignement au 1^{er} cycle est différent de celui au 2^e cycle. Les deux cas doivent donc être de disciplines différentes et de cycles d'enseignement différents.

1.4 Instruments de mesure et/ou de collecte de données

Indiquez à quelles activités seront soumis les participants, expliquez en quoi elles consistent, qui les conduira (chercheur, assistant de recherche, intervenant du milieu, etc.) ainsi que le lieu, le moment et la durée de chacune. (Questionnaire papier ou en ligne; entrevue structurée, semi-structurée, ouverte; observation participante ou non participante; activité d'apprentissage expérimentale; test d'aptitude; test de prototype; analyse de banque de données; examen de laboratoire; enregistrement audio ou audio vidéo; etc.)

(i) **Observation participante** aux activités du e-learning et en présence sur campus : il n'y a pas de catégories de sens prédéterminées ou de grille d'observations comme dans l'observation systématique ; nous recueillerons les faits tels quels pour identifier des principes généraux et modéliser des situations ; (ii) **Entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation** : cela nous permettra d'accéder aux vécus de l'action du praticien pour comprendre la dynamique de ses pratiques au sein de son dispositif d'apprentissage hybride ; (iii) **Analyse de documents institutionnels et didactiques** : nous examinerons les textes et discours officiels de l'institution en matière de politique d'intégration des TIC, d'orientations pédagogiques, de soutien au développement professionnel des enseignants, de ressources financières et matérielles mises à disposition, nous en ferons de même pour les plans cadre et opérationnel des cours en format hybride et les activités d'apprentissage et d'encadrement en face-à-face et en ligne. La collecte de données se fera à HEC Montréal, et ce, pendant l'année académique en présence réelle d'étudiants sur campus et en virtuel. Pour ce qui est de l'observation participante en présence, un journal de bord sera utilisé pour enregistrer nos observations. Toutefois, pour le récit de pratique, une entrevue ouverte servira d'outil de cueillette, ainsi qu'un enregistrement audio pour faciliter la construction du verbatim. Toute cette collecte de données sera faite par le chercheur principal.

1.5 Quelle instance a examiné la valeur scientifique du projet ?

(Le cas échéant, annexez une copie de la lettre d'évaluation du projet par le comité scientifique).

- Comité d'organisme subventionnaire
- Comité d'évaluation scientifique interne. Précisez: (p.ex. comité de recherche facultaire)
- Jury d'évaluation de projet étudiant. Précisez : **Thierry Karsenti (président), Robert David (membre) et Francisco A. Loiola (directeur de thèse)**
- Autre(s), précisez :
- Aucune

1.6 Le projet, ou une de ses phases antérieures, a-t-il déjà fait l'objet d'une évaluation par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) ou par un autre comité d'éthique de la recherche?

(Le cas échéant, annexez une copie de l'approbation du projet et, si possible, les commentaires formulés par le comité d'éthique).

- Non Oui

Si oui, le(s)quel(s) :

Le projet a-t-il été approuvé ? Non Oui

2. RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS ET CONSENTEMENTS À LA RECHERCHE

« Le consentement libre et éclairé est au cœur de l'éthique de la recherche avec des sujets humains et doit être vu comme un processus débutant avec la prise de contact initiale et s'achevant lorsque le projet ne nécessite plus le concours des sujets. Au sens de cette politique, le consentement libre et éclairé signifie le dialogue, le partage d'informations et l'ensemble du processus permettant à des sujets pressentis d'accepter ou de refuser de participer à une recherche » (Énoncé de politique des trois Conseils, règle 2.1)

2.1 Décrivez, étape par étape, le processus de sollicitation et de recrutement des participants.

Qui effectuera le recrutement (chercheur, assistant de recherche, intervenant du milieu, etc.)? **Où et quand** seront recrutés les participants? **Comment** seront-ils sollicités? Précisez également quels documents (affiche, lettre, dépliant) et moyens (appel téléphonique, rencontre d'information, courriel, etc.) seront utilisés. **Tout document visant le recrutement doit être soumis au CPÉR.**

Le recrutement des participants se fera par le chercheur principal dès que nous aurons reçu l'approbation du CPÉR. Nous procéderons par notre de contact informel à HEC Montréal, notamment M. Jean-Pierre Béchar, professeur et directeur des programmes de certificats aux HEC Montréal. D'abord, nous le contacterons par courriel pour nous mettre en contact avec les enseignant(e)s intervenant en contexte d'apprentissage hybride selon les critères suivants, pertinents à notre projet, et aussi au regard des considérations des approches développementale et professionnalisante du développement professionnel en enseignement : (1) l'enseignant(e) dispense au moins un cours en formule hybride ; (2) l'enseignant(e) intervient en pédagogie universitaire depuis au moins quatre ans et en contexte de formation hybride, soit au premier cycle soit au second cycle, depuis au moins un an. Ensuite, nous enverrons une lettre d'invitation par courriel à chaque participant potentiel pour susciter sa participation au projet. Au cas où les premiers participants sélectionnés ne répondent pas favorablement à notre sollicitation, nous continuerons le processus de sélection avec d'autres participants potentiels jusqu'à satisfaction. En outre, puisque nous prévoyons interagir avec les étudiants lors des activités d'apprentissage en ligne, nous enverrons par courriel, à chaque étudiant participant, une lettre d'invitation. Par conséquent, nous nous adresserons aux deux professeur(e)s sélectionné(e)s, pour obtenir la liste et les adresses courriels des étudiants inscrits à leurs cours respectifs faisant l'objet de notre étude de cas.

2.2 Type de consentement recueilli

De façon générale, la preuve du consentement libre et éclairé du participant ou du tiers autorisé est recueillie par écrit. Quand cela s'avère impossible ou inapproprié pour de solides raisons ayant trait au contexte ou à l'objet de recherche (contraintes culturelles, méthodologiques ou autres), le consentement peut être recueilli de façon verbale. Même dans cette éventualité, il convient la plupart du temps de remettre au participant un document rappelant les informations transmises lors du processus de consentement. (EPTC, 2.1)

Consentement écrit (joindre une copie du formulaire de consentement)

Consentement verbal (joindre un argumentaire justifiant ce choix ainsi qu'une copie du document d'information à remettre aux participants.)

2.2.1 En cas de participants mineurs ou de participants majeurs inaptes, le consentement des parents ou du tuteur légal sera-t-il demandé?

L'article 21 du Code civil du Québec et son interprétation actuellement en vigueur exige l'obtention d'un consentement du parent ou du tuteur légal des participants de **moins de 18 ans** et des participants **majeurs inaptes**. Bien que légalement inaptes à consentir, beaucoup de ces personnes sont néanmoins en mesure d'exprimer leurs désirs de façon intelligible. Le chercheur

doit donc également s'assurer de leur assentiment à participer à la recherche. Enfin, toute demande de dérogation à la loi doit être documentée et justifiée et ne sera considérée par le CPÉR que si l'application de l'article 21 peut entraîner une augmentation du risque pour les participants ou s'avérerait priver lesdits participants des bénéfices directs reliés à la recherche.

Une lettre de remerciements sera transmise aux participants, incluant le rapport sur les conclusions générales de notre recherche quand toutes les analyses auront été effectuées.

Ne s'applique pas

Oui

Non (joindre un argumentaire justifiant ce choix)

2.3 Comment entendez-vous obtenir les consentements requis ?

Précisez quand et comment sera expliquée la recherche aux participants, quand et comment seront distribués et recueillis les formulaires de consentement, le temps de réflexion alloué pour consentir à la recherche et toute autre procédures visant à informer les participants pressentis et à obtenir leur consentement. (En cas de recherche avec des mineurs ou des majeurs inaptes, expliquez comment vous comptez obtenir leur assentiment à participer à la recherche).

Une fois les participants potentiels retenus, la lettre d'invitation que nous enverrons par courriel comprendra, en fichier attaché, le formulaire de demande de consentement. Le courriel sera suivi d'un appel téléphonique pour susciter la participation au projet. Nous accorderons un délai de réflexion d'une semaine à chaque participant potentiel pour décider de sa participation ou non au projet et nous retourner le formulaire dûment rempli par courriel. Une fois que le formulaire dûment rempli nous parviendra, chaque participant consentant sera contacté par courriel ou par téléphone pour fixer un rendez-vous d'informations, dans le but de nous assurer qu'il comprend le bien-fondé du projet et les conditions de sa participation.

2.4 Les participants recevront-ils une compensation en échange de leur participation au projet ?

Si oui, précisez de quelle nature et de quel ordre (p. ex. compensation monétaire, certificats-cadeaux, billets de spectacles, tirage, remboursement des frais de déplacement). Indiquez la valeur monétaire de ces compensations.

Aucune compensation financière n'est prévue pour leur participation à la recherche. Nous nous déplacerons au lieu de rencontre fixé par le/la participant(e) lui-même/elle-même.

2.5 Quelle est votre stratégie de suivi ou de diffusion des résultats de recherche auprès des participants ?

(Par exemple, informer les participants lors de la publication d'articles scientifiques; fournir les publications sur demande; envoyer une lettre de remerciements lors de la fin de la recherche les informant des conclusions générales; organiser une réunion d'information, etc.)

3. CONFIDENTIALITÉ

« Les renseignements privés dévoilés dans le contexte d'une relation professionnelle ou de recherche doivent rester confidentiels. Les chercheurs auxquels des sujets confient des informations d'ordre privé ne doivent en aucun cas les révéler sans le consentement libre et éclairé des sujets à cet effet. Tout bris de confidentialité risque de nuire à la relation de confiance entre le chercheur et le sujet, d'autres personnes ou groupes, ou encore à la réputation du milieu de la recherche. La protection des renseignements personnels s'applique aux renseignements obtenus soit directement des sujets, soit d'autres chercheurs ou organismes tenus par la loi de protéger la confidentialité des dossiers personnels. » (Énoncé de politique des trois Conseils, Chapitre 3, p.3.1)

3.1 Quelles sont les mesures envisagées pour protéger la confidentialité des renseignements personnels des participants ?

- Données codées ou dénominalisées
(Données dont les informations nominatives ont été remplacées par un code, un numéro ou un nom fictif dans les documents de recherche, incluant les retranscriptions d'entrevues, les publications, etc.)
- Données anonymes ou anonymisées
(Données sans informations nominatives ni informations permettant d'identifier les participants ou dont ces informations ont été effacées irréversiblement.)
- Aucune ou autre (précisez ci-bas)

3.2 Les participants pourront-ils être identifiés ou la diffusion des informations divulguées pourrait-elle permettre leur identification ?

	OUI	NON
Citation nominative dans les publications (incluant mémoire et thèse), participants connus ou facilement identifiables dans leur milieu, utilisation autre des enregistrements audio et vidéo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

3.3 Les informations de nature nominative ou confidentielle données par les participants au chercheur peuvent-elles être transmises à d'autres personnes ou organismes ou servir à d'autres recherches ?

<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
--------------------------	-------------------------------------

3.4 S'il s'agit d'une recherche à partir de banque de données, y a-t-il possibilité d'identifier les individus? (Notamment par l'accès à des banques nominalisées, croisement de données, fusion de banque, etc.)

<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
--------------------------	-------------------------------------

Si vous avez répondu OUI à une de ces questions, justifiez et expliquez les mesures d'atténuation des risques prévues. À noter que tout risque d'identification des participants doit être divulgué au CPÉR et indiqué au formulaire de consentement. D'autre part, les chercheurs qui souhaitent citer nominativement les participants doivent obtenir leur consentement explicite à cet égard.

3.5 Méthodes et durée de conservation des données

Indiquez où et comment seront conservés les données et qui y aura accès. Bien qu'un endroit sécuritaire soit préconisé pour toutes données de recherche (endroit fermé à clé), les informations plus sensibles demanderont un niveau de protection proportionnel (p.ex. accès restreint, disque dur encrypté, ordinateur en réseau fermé, etc.). Selon les règles en vigueur à l'Université de Montréal, les données doivent être conservées au minimum 7 ans.

En ce qui concerne la protection des informations personnelles, nous comptons utiliser des codes pour identifier les participants et conserver ces informations dans un endroit sécuritaire et fermé à clé. Seuls le chercheur et/ou la personne mandatée auront accès à ces informations. Toutefois, les informations les plus sensibles seront conservées sur un disque dur encrypté. Nous ferons savoir aux participants que ces informations seront sauvegardées pour une période minimum de 7 ans comme le recommande la politique de l'Université de Montréal en matière de recherche.

4. AUTRES CONSIDÉRATIONS, PRÉCISIONS OU COMMENTAIRES

Y a-t-il d'autres questions éthiques ou risque à considérer dans ce projet de recherche? Souhaitez-vous apporter des précisions supplémentaires ou nous faire part de vos commentaires?

5. SIGNATURE(S) DU/DES RESPONSABLES DE LA RECHERCHE

El Hadj Yaya Koné

2014- 01-20

Signature du (de la) chercheur(e) ou de l'étudiant (e)

Date

Signature du (de la) directeur (trice) de recherche
(pour projets étudiants seulement)

Date

LISTE DE VÉRIFICATION DES DOCUMENTS À JOINDRE AU DOSSIER

Veillez joindre à votre dossier, incluant la présente liste, les documents qui s'appliquent à votre projet parmi les suivants :

- | | | |
|-------------------------------------|--|------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Document dûment rempli et signé | Formulaire de dépôt de dossier |
| <input checked="" type="checkbox"/> | (devis de recherche, plan de projet ou demande subvention) | Description du projet de recherche |
| <input type="checkbox"/> | | Copie du contrat (le cas échéant) |

-
- | | | |
|-------------------------------------|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Documents utilisés en vue du recrutement des sujets (lettre, annonce, affiche, dépliant, etc.) | |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Formulaire de consentement (en cas de consentement écrit) | |
- Le formulaire doit obligatoirement être soumis en français ainsi que dans toutes autres langues utilisées.*
- Plus d'informations ainsi qu'un gabarit de formulaire de consentement sont disponibles dans le document intitulé « Informations relatives aux formulaires de consentement » au <http://www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html>*

-
- | | | |
|--------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> | Argumentaire justifiant le recours au consentement verbal (le cas échéant) | |
| <input type="checkbox"/> | Document d'information aux participants (en cas de consentement verbal) | |
- Le document d'information aux participants est similaire à un formulaire de consentement, mais ne prévoit pas de section pour la signature des participants.*
- | | | |
|--------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> | Argumentaire justifiant une demande de dérogation à l'Article 21 du Code civil du Québec (le cas échéant) | |
|--------------------------|---|--|

-
- | | | |
|--------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> | Copie des approbations éthiques obtenues pour ce projet ou une de ses phases antérieures (le cas échéant) | |
|--------------------------|---|--|

- | | | |
|--------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> | Divulgarion de conflit d'intérêts (le cas échéant) | |
|--------------------------|--|--|

En vertu de l'Énoncé de politique des trois Conseils, les chercheurs ont l'obligation de dévoiler tout conflit d'intérêts réel, potentiel ou apparent au comité d'éthique de la recherche et d'en informer les participants pressentis à la recherche. À noter que le fait de se trouver en conflit d'intérêts n'est pas nécessairement condamnable en soi. Plutôt, l'absence de mesure d'évitement ou de gestion, à commencer par la divulgation, l'est. En ce sens, la non-divulgation de tels conflits peut constituer, aux yeux de la Politique de l'Université de Montréal sur la probité intellectuelle en recherche, de l'inconduite scientifique. Si vous croyez ou soupçonnez être en situation réelle, potentielle ou apparente de conflit d'intérêts, n'hésitez pas à communiquer avec votre conseiller au CPÉR pour discuter d'une éventuelle résolution de la situation, dans l'intérêt des participants et le vôtre.



Autres :

Prière de faire parvenir votre dossier complet dûment signé :

si vous êtes étudiant, original papier à la technicienne en gestion des dossiers étudiants (TGDE) au secrétariat de votre département ou école et **une copie électronique par courriel** à cper@umontreal.ca

si vous êtes professeur ou chercheur, une copie électronique par courriel à cper@umontreal.ca

Pour toute question ou demande d'information, n'hésitez pas à contacter le conseiller en éthique du CPÉR :
CPÉR / Bureau de l'éthique de la recherche
Pavillon 3744 Jean-Brillant, bureau 430-8
Téléphone: 514 343-6111 #4579
Courriel: cper@umontreal.ca



**Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie**

**FORMULAIRE DE DEMANDE DE CONSENTEMENT
(À l'intention des enseignants)**

- Titre du projet :** **Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et développement professionnel des enseignant(e)s universitaires : Étude de deux cas d'enseignant(e)s en sciences de gestion à HEC Montréal.**
- Chercheur :** El Hadji Yaya Koné, candidat au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Directeur de recherche :** Francisco A. Loiola, professeur agrégé au Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1 Objectifs de la recherche.

Ce projet vise à étudier les effets possibles du contexte d'apprentissage hybride à l'Université sur le développement professionnel des enseignant(e)s universitaires, afin (i) de comprendre comment les situations d'enseignement-apprentissage, utilisant à la fois la formation en ligne et la formation en présence dans un même cours, transforment les pratiques enseignantes universitaires et, en conséquence, (ii) nous permettre de construire des modèles de pratiques pédagogiques que l'on pourrait éventuellement proposer aux enseignant(e)s universitaires en formation continue.

2 Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer le chercheur à des moments donnés dans votre bureau ou à tout autre endroit de votre choix, sur une période d'une heure à deux heures à chaque rencontre, pour réaliser un récit de pratique (au début de la session, à la mi-session et à la fin de la session) et aussi pour observer tous vos cours, aussi bien en présence qu'en ligne, pendant toute la session, à l'exception des périodes d'évaluation. Le récit portera sur votre expérience de pratique pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et les observations porteront sur vos interactions avec les étudiants en ligne et en présence. Le récit sera enregistré en audio, puis transcrit, et vous sera soumis de nouveau pour en élucider le sens

3 Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les récits seront transcrits et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seules le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4 Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignant(e)s universitaires. Votre participation vous permettra également de mieux vous connaître, en tant que pédagogue praticien de l'enseignement universitaire, et de mieux comprendre ce nouvel environnement d'enseignement-apprentissage émergent dans lequel vous évoluez désormais. Votre participation à cette recherche ne vous causera pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur principal, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Toutefois, les renseignements recueillis, au moment de votre retrait, ne seront pas systématiquement détruits, dans le seul but de ne pas nuire à la scientificité de notre démarche. Ils seront protégés, conservés et détruits, conformément aux mesures de confidentialité énoncées dans la section 3 du présent formulaire (voir p. 1).

6. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation financière pour votre contribution à la recherche.

7. Diffusion des résultats

Un rapport vous sera transmis, lequel rapport décrira les conclusions générales de cette recherche quand nous aurons effectué toutes les analyses. Ces conclusions générales seront aussi présentées dans des colloques ou conférences sur l'éducation.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Signature : _____
Nom : _____

Date : _
Prénom : _

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : El Hadjü Yaya Koné Date : 2014-01-20
Nom : Koné Prénom : El Hadji Yaya

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec El Hadji Yaya Koné, candidat au doctorat et chercheur principal, au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [REDACTED] (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le coordonnateur Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) par courriel : [REDACTED] ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896.

Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Prière de conserver un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé.



Faculté des sciences de l'éducation

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Objet : Participation à un projet de recherche en pédagogie universitaire.

Madame/Monsieur,

Je suis El Hadji Yaya Koné et candidat au Ph. D. en psychopédagogie, à l'Université de Montréal, sous la direction de M. Francisco Loiola, professeur agrégé au département de psychopédagogie et d'andragogie à la Faculté des sciences de l'éducation.

Mon projet de recherche porte sur l'étude des effets possibles du contexte d'apprentissage hybride à l'Université sur le développement professionnel des enseignants universitaires. Avec l'autorisation et l'appui des professeurs titulaires Jean-Pierre Béchar, directeur du département de management, et Michel Vézina, directeur des programmes de certificat, pour faire de HEC Montréal mon terrain d'investigation, votre participation est sollicitée afin de comprendre comment les situations d'enseignement-apprentissage utilisant à la fois le e-learning et le face-à-face, dans un même cours, transforment les pratiques enseignantes universitaires et, de ce fait, permettent d'élaborer des modèles pédagogiques que l'on pourrait proposer aux enseignants universitaires en formation continue.

Votre participation consiste à permettre au chercheur d'observer vos cours en ligne et en présence sur campus et à le rencontrer, à des moments précis (début, mi et fin session), pour reconstruire votre cheminement professionnel dans le contexte d'apprentissage hybride en enseignement supérieur. Vous trouverez ci-joint le formulaire de demande de consentement libre, décrivant en détail la nature et les objectifs de la recherche, ainsi que les conditions de votre participation. Veuillez en prendre connaissance.

Cependant, veuillez noter qu'à la réception de cette lettre d'invitation, vous disposez d'un délai de réflexion d'une semaine pour décider de votre participation et de retourner le formulaire dûment rempli par courriel à l'adresse suivante : [REDACTED]. N'hésitez pas à me contacter pour vos questions.

En espérant une suite favorable, veuillez agréer mes salutations distinguées.

E. Yaya Koné, candidat au Ph. D. en psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-562
Téléphone : 514-343-6111 poste 4818
Courriel : [REDACTED]



Faculté des sciences de l'éducation

Département de psychopédagogie et d'andragogie

**FORMULAIRE DE DEMANDE DE CONSENTEMENT
(À l'intention des étudiants)**

Titre du projet : **Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et développement professionnel des enseignant(e)s universitaires.**

Chercheur : El Hadji Yaya Koné, étudiant au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Francisco A. Loiola, professeur agrégé, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1 Objectifs de la recherche.

Ce projet vise à étudier les effets possibles du contexte d'apprentissage hybride sur le développement professionnel des enseignant(e)s universitaires, afin (i) de comprendre comment les situations d'enseignement-apprentissage, utilisant à la fois la formation en ligne et la formation en présence, transforment les pratiques enseignantes universitaires et (ii) de construire des modèles de pratiques pédagogiques que l'on pourrait éventuellement proposer aux enseignant(e)s universitaires en formation continue.

2 Observation participante du chercheur

Le chercheur participera seulement aux activités de groupes en ligne avec vous, dans le seul but de comprendre comment l'enseignant(e) facilite votre démarche d'apprentissage dans ce type de cours. Votre participation active à la recherche est souhaitée à un seul moment, c'est-à-dire à la fin de la session : à l'aide d'un questionnaire, le chercheur vous demandera d'évaluer votre persévérance, pendant toute la session, dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage en ligne et votre socialisation avec vos pairs étudiants et l'enseignant(e).

3 Confidentialité

Vous répondrez au questionnaire en ligne de façon confidentielle. Chaque participant se verra attribuer un code et seuls le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des codes qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements personnels seront conservés dans un disque dur encrypté. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation

4 Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous contribuez à améliorer la qualité de la formation universitaire en contexte d'apprentissage hybride. En effet, les résultats de notre analyse de vos réponses au questionnaire permettront de proposer des modèles d'encadrement pédagogiques appropriés pour vous accompagner efficacement dans vos démarches d'apprentissage. Votre participation à cette recherche ne vous causera pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur principal, dont les coordonnées sont indiquées ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies jusqu'au moment de votre retrait seront détruites.

6. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation financière pour votre contribution à la recherche.

7. Diffusion des résultats

Les conclusions générales de cette recherche seront présentées dans des colloques ou conférences sur l'éducation. Si vous désirez obtenir une copie des conclusions générales de cette recherche, veuillez inscrire votre adresse courriel dans l'espace ci-dessous :

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Signature : _____

Date : _

Nom : _____

Prénom : _

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude.

Signature du chercheur : El Hadji Yaya Koné Date : 2014-01-20

Nom : Koné Prénom : El Hadji Yaya

Pour toute question relative à l'étude, vous pouvez communiquer directement avec El Hadji Yaya Koné, candidat au doctorat et chercheur principal, au numéro de téléphone (514) 343-6111 poste 4818 ou à l'adresse courriel [REDACTED].

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [REDACTED] **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le coordonnateur Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) par courriel : [REDACTED] ou au (514) 343-6111 poste 1896.

Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Prière de conserver un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé.

ANNEXE 6 – CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

12 mars 2014

Monsieur El Hadji Yaya Koné
Candidat au doctorat
Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

OBJET: Reconnaissance d'une approbation éthique

M. El Hadji Yaya Koné,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié le projet de recherche intitulé « Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride à l'Université et développement professionnel des enseignant(e)s universitaires. » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs,


Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

PL/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV
Francisco Loiola, Professeur agrégé, directeur du Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation
Cécile Sike Mouen
p.j. Certificat CPER-14-012-D

3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Téléphone : 514-343-8111 poste 1896
oper@umontreal.ca

<http://www.recherche.umontreal.ca/ethique-de-la-recherche/les-comites/les-comites-sectoriels-dethique-de-la-recherche/cper/>

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Titre du projet	Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride à l'Université et développement professionnel des enseignant(e)s universitaires.
Étudiant requérant	El Hadji Yaya Koné (933664) Candidat au doctorat, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--

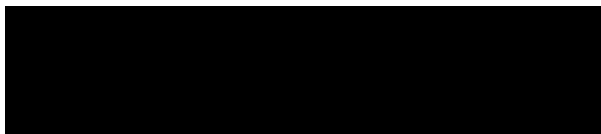
Approbation émise par non
Certificat: s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.



Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

12 mars 2014
Date de délivrance

1 avril 2015
Date de fin de validité

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1898
cper@umontreal.ca

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE
- 1er renouvellement -

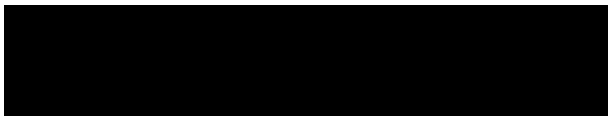
Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents relatifs au suivi qui lui a été fournis conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal

Projet	
Titre du projet	Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride à l'Université et développement professionnel des enseignant(e)s universitaires.
Étudiant requérant	El Hadji Yaya Koné (933664) Candidat au doctorat, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation
Sous la direction de	Francisco Loiola, Professeur agrégé, directeur du Département de psychopédagogie et d'andragogie, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.



Olivier St-Laurent, Conseiller en éthique de la recherche
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

16 septembre 2015
Date de délivrance du renouvellement ou de la réémission*

1er octobre 2016
Date du prochain suivi

12 mars 2014
Date du certificat initial

1er octobre 2016
Date de fin de validité

*Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent certificat

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

16 septembre 2015

Monsieur El Hadji Yaya Koné
Candidat au doctorat
Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

OBJET: Approbation éthique (renouvellement)

M. El Hadji Yaya Koné,

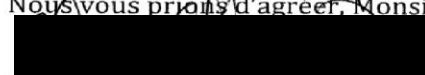
Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié votre demande de renouvellement pour le projet de recherche intitulé « Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride à l'Université et développement professionnel des enseignant(e)s universitaires. » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences qui prévalent. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directeur/directrice de recherche et à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs,


Olivier St-Laurent, Conseiller en éthique de la recherche
Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPER)

Université de Montréal

TP/OS/os

c.c. Gestion des certificats, BRDV, Francisco Loiola, Professeur agrégé, directeur du Département de psychopédagogie et d'andragogie, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation, , , Cécile Sike Mouen

p.j. Certificat CPER-14-012-D(1)

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

Plan de cours en format électronique

The screenshot shows a web browser window with the URL zonecours2.hec.ca/portal/site/30-433-09.A2014.Z20/page/8eafe97e-7ab7-428a-be61-f8d383464574. The page title is "30-433-09.A2014.Z20 - Sociologie du travail". The left sidebar contains navigation links: Accueil, Annonces, Plan de cours (selected), Agenda, Forums, Tests & Quiz, Clavardage, Administration du site, Activités Via, and Aide. The main content area is divided into two columns. The left column, titled "Menu du cours", lists the course structure: Présentation du cours, Coordonnées, Matériel pédagogique, Évaluations (1: Participation, 2: Test/Quiz, 3: Examen final), Organisation du cours (Règlement 9.3, INTRODUCTION (EN CLASSE), PREMIÈRE PARTIE: LE MONDE CAPITALISTE, DEUXIÈME PARTIE: LA DYNAMIQUE SOCIALE DE L'ENTREPRISE, TROISIÈME PARTIE: ACTEURS INSTITUTIONNELS ET MONDIALISATION, QUATRIÈME PARTIE: ACTEURS SOCIAUX ET TRAVAIL, CINQUIÈME PARTIE: ENTREPRISES, TRAVAIL ET SOCIÉTÉS), and Conclusion. The right column, titled "Présentation du cours", contains a "Description" section. The description explains that the course focuses on social and cultural dimensions of work, contrasting it with economic, financial, and administrative aspects. It defines the enterprise as a place where people work, influenced by social and cultural factors, and notes that it is not just a production site but a space of power and social relations. The text is divided into paragraphs corresponding to the course parts mentioned in the menu.

Menu du cours

- Présentation du cours
- Coordonnées
- Matériel pédagogique
- Évaluations
 - 1 : Participation : séances en ligne et questions préparatoires
 - 2 : Test/Quiz
 - 3 : Examen final
- Organisation du cours
 - Règlement 9.3
 - INTRODUCTION (EN CLASSE)
 - 1 : Qu'est-ce que la sociologie du travail ?
 - PREMIÈRE PARTIE : LE MONDE CAPITALISTE
 - 2 : Le capitalisme : de la révolution industrielle à aujourd'hui
 - DEUXIÈME PARTIE : LA DYNAMIQUE SOCIALE DE L'ENTREPRISE
 - 3 : Dynamique sociale de l'entreprise (L'analyse stratégique 1ère partie)
 - 4 : Dynamique sociale de l'entreprise (L'analyse stratégique 2e partie)
 - 5 : Dynamique sociale de l'entreprise (L'analyse stratégique 3e partie)
 - TROISIÈME PARTIE : ACTEURS INSTITUTIONNELS ET MONDIALISATION
 - 6 : L'État, les blocs économiques et la mondialisation
 - 7 : Les syndicats et la mondialisation
 - QUATRIÈME PARTIE : ACTEURS SOCIAUX ET TRAVAIL
 - 8 : Immigrants, travail et gestion
 - 9 : Femmes, travail et gestion
 - 10 : Jeunes, valeurs, travail et entreprises
 - CINQUIÈME PARTIE : ENTREPRISES, TRAVAIL ET SOCIÉTÉS
 - 11 : Les rapports entre l'entreprise et la société
 - 12 : Conclusion

Présentation du cours

Description

Ce cours de sociologie du travail met l'accent sur les dimensions sociales et culturelles, qui sont tout aussi importantes que les dimensions économiques, financières et administratives dans la compréhension du fonctionnement du monde du travail et de l'entreprise.

L'entreprise n'est pas qu'un lieu de production de biens et de services. Elle est également un lieu où travaillent des hommes et des femmes, des jeunes et des plus vieux, des immigrants et des nationaux qui nouent des relations sociales et culturelles particulières. Le seul examen des règles, des chiffres et des résultats ne permet pas de mettre en lumière toute la richesse et la complexité de ces univers. Il faut donc aussi se pencher sur les personnes et les groupes qui font l'entreprise et qui, parfois, la défont.

Ces dimensions sociales et culturelles sont examinées tant du point de vue de la dynamique interne de l'entreprise que dans les rapports qu'elle entretient avec son environnement. En effet, l'entreprise est tout autant le résultat des actions des personnes qui y œuvrent que le fruit des influences extérieures (celles des institutions, des groupes de pression et des mouvements sociaux par exemple). Une entreprise ne fonctionne jamais en vase clos. Elle fait partie d'une société qui vit des transformations sociales, culturelles, politiques et économiques qui l'influencent fortement. Elle se transforme au contact des changements sociétaux, soit en s'adaptant, soit en innovant. Elle redéfinit en fait à sa façon un espace de vie.

Dans la première partie du cours (séance 2), nous remonterons aux conditions d'émergence de la Révolution industrielle afin d'examiner les stratégies propres au taylorisme et au fordisme. Nous aborderons également le phénomène de la mondialisation. Nous verrons alors qu'il y a presque autant de formes d'économie et presque autant de modèles de développement économique qu'il y a de pays et de cultures.

Dans la deuxième partie du cours (séances 3 à 5), nous mettrons l'accent sur la dynamique interne de l'entreprise. Nous constaterons que l'entreprise est non seulement un lieu de production de biens et de services mais également un espace où travaillent des hommes et des femmes et qu'ils y nouent des relations sociales et culturelles. Ainsi, l'entreprise est un lieu de production de rapports de pouvoir, d'identités collectives et de liens sociaux. Cette définition de l'entreprise permettra de mieux comprendre les dynamiques qui président aux mutations de l'organisation du travail et de l'emploi.

Management

Sociologie du travail - 30-433-09(Public)

E2014

Groupe Z20

Coordonnateur

Gilles Cazabon, Ph.D.
Maître d'enseignement
[REDACTED]
Bureau : 6.422 (Édifice Decelles)
Section Z20

Secrétaire(s)

Céline Michaud
Secrétaire
[REDACTED] .514-340-
6586
Bureau : Decelles, 6.270

Présentation du cours

Description

Ce cours de sociologie du travail met l'accent sur les dimensions sociales et culturelles, qui sont tout aussi importantes que les dimensions économiques, financières et administratives dans la compréhension du fonctionnement du monde du travail et de l'entreprise.

L'entreprise n'est pas qu'un lieu de production de biens et de services. Elle est également un lieu où travaillent des hommes et des femmes, des jeunes et des plus vieux, des immigrants et des nationaux qui nouent des relations sociales et culturelles particulières. Le seul examen des règles, des chiffres et des résultats ne permet pas de mettre en lumière toute la richesse et la complexité de ces univers. Il faut donc aussi se pencher sur les personnes et les groupes qui font l'entreprise et qui, parfois, la défont.

Ces dimensions sociales et culturelles sont examinées tant du point de vue de la dynamique interne de l'entreprise que dans les rapports qu'elle entretient avec son environnement. En effet, l'entreprise est tout autant le résultat des actions des personnes qui y œuvrent que le fruit des influences extérieures (celles des institutions, des groupes de pression et des mouvements sociaux par exemple). Une entreprise ne fonctionne jamais en vase clos. Elle fait partie d'une société qui vit des transformations sociales, culturelles, politiques

et économiques qui l'influencent fortement. Elle se transforme au contact des changements sociétaux, soit en s'adaptant, soit en innovant. Elle redéfinit en fait à sa façon un espace de vie.

Généré le 09/07/2014 à 18:07:32 à partir de ZoneCours2 et n'est peut-être pas à jour avec la version en ligne.

©HEC Montréal 2014, Tous droits réservés

1/11

Dans la **première partie du cours** (séance 2), nous remonterons aux conditions d'émergence de la Révolution industrielle afin d'examiner les stratégies propres au taylorisme et au fordisme. Nous aborderons également le phénomène de la mondialisation. Nous verrons alors qu'il y a presque autant de formes d'économie et presque autant de modèles de développement économique qu'il y a de pays et de cultures.

Dans la **deuxième partie du cours** (séances 3 à 5), nous mettrons l'accent sur la dynamique interne de l'entreprise. Nous constaterons que l'entreprise est non seulement un lieu de production de biens et de services mais également un espace où travaillent des hommes et des femmes et qu'ils y nouent des relations sociales et culturelles. Ainsi, l'entreprise est un lieu de production de rapports de pouvoir, d'identités collectives et de liens sociaux. Cette définition de l'entreprise permettra de mieux comprendre les dynamiques qui président aux mutations de l'organisation du travail et de l'emploi.

Dans la **troisième partie du cours** (séances 6 et 7), nous aborderons entre autres le rôle de l'État, ses principales fonctions et ses rapports avec l'entreprise. Nous verrons aussi que l'organisation du système international contemporain s'articule de plus en plus autour d'une logique essentiellement économique et financière. Toutefois, le processus de globalisation actuel doit être remis en perspective et nous constaterons que les regroupements régionaux revêtent une importance capitale (séance 6). Enfin, nous nous demanderons si, dans le contexte actuel, les syndicats sont encore un acteur social pertinent et s'ils sont toujours en mesure d'assurer la régulation des conditions de travail (séance 7).

La **quatrième partie du cours** (séances 8 à 10) sera consacrée à l'analyse de la situation de trois acteurs sociaux qui ont bouleversé les règles du jeu en ce qui a trait au marché du travail et à l'entreprise tels que nous les connaissons : les immigrants (séance 8), les femmes (séance 9) et les jeunes (séance 10). Nous étudierons les rapports qu'entretiennent chacun de ces acteurs avec le marché du travail et l'entreprise. Nous prêterons plus particulièrement attention aux impacts sociaux et culturels qui accompagnent leur entrée sur le marché du travail et dans l'entreprise.

La **cinquième partie du cours** (séance 11) nous permettra d'aborder le sujet de l'éthique et de la responsabilité sociale de l'entreprise dont les pratiques de gestion, les stratégies et les valeurs sont au cœur de la dynamique sociale d'aujourd'hui.

La séance 12 sera réservée à la préparation de l'examen final.

Objectifs

À partir d'une approche sociologique, il s'agit de faire le point sur l'organisation du travail dans nos sociétés industrielles avancées et d'analyser l'impact des changements économiques et socioculturels sur le monde du travail, de l'entreprise et de la gestion.

D'une façon plus précise, le cours vise à:

- situer et comprendre les mutations fondamentales qui affectent les sociétés industrielles - la société québécoise en particulier - l'entreprise et le travail;
- prendre conscience de l'impact de ces changements sur le travail et la gestion dans les entreprises;
- développer une sensibilité et des habiletés d'analyse qui permettent de faire face aux problèmes que ces changements posent dans l'entreprise et dans la société.

Approche pédagogique

Les textes à lire pour chaque séance intro

duisent les thèmes de façon générale. Leur lecture est un préalable essentiel à la compréhension des cours. Outre les présentations du professeur, des cas et/ou des films sont utilisés pour illustrer les thèmes ou pour les introduire. Les étudiants sont invités à participer aux discussions animées par le professeur.



Matériel pédagogique

Ressources bibliographiques

IMPORTANT

Dupuis, Jean-Pierre (2007). *Sociologie de l'entreprise*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
ISBN:2891059557

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Évaluations

Sommaire des évaluations

Participation : séances en ligne

5 %

et questions préparatoires

Test/Quiz 45 %

Examen final 50 %

Participation : séances en ligne et questions préparatoires (5 %)

Voir HEC en ligne pour date

Individuel / À la maison - Hors classe

Test/Quiz (45 %)

Individuel / En classe / Écrit

Mode de remise : Papier



Description

Quiz 1 : 5%

Ce Quiz * se fait en équipe, en classe.

Quiz 2 : 20%

Ce Quiz * se fait en classe et comprend deux parties :

- Partie individuelle : 15%

- Partie en équipe : 5%

- **Quiz 3 : 20%**

Ce Quiz * se fait en classe et comprend deux parties :

- Partie individuelle : 15%- Partie en équipe : 5%

Les modalités de ces trois Quiz et le moment de leur tenue seront précisées en classe par l'enseignant.

*** IMPORTANT** : *un quiz manqué ne peut être repris. Une absence à un quiz équivaut donc à la note « 0 » (à l'exception des motifs exceptionnels prévus à l'article 9.4 du Règlement régissant l'activité étudiante à HEC Montréal - Programmes de certificat). Si la raison invoquée pour une absence à un quiz satisfait au règlement (papier du médecin ou lettre de l'employeur), la valeur de ce quiz manqué sera reportée à l'examen final seulement.*

Examen final (50 %)

Voir *HEC en ligne* pour date

Individuel / En classe / Écrit

Mode de remise : Papier

Description



Cet examen couvre la matière des séances 2 à 12

- Une question théorique obligatoire à court développement (1 page au maximum) : 10%
- Une question théorique à court développement au choix parmi deux (1 page au maximum) : 10%
- Une question obligatoire à long développement (3 à 4 pages au maximum) : 30%

Les modalités de cet examen seront précisées en classe par l'enseignant.

Organisation du cours

INTRODUCTION (EN CLASSE)

1 - Qu'est-ce que la sociologie du travail ?

Description

Cette séance 1 début à 20h30

- Présentation du cours (plan de cours, modalités d'évaluation...).
- Qu'est-ce que la sociologie du travail?

- Formation des équipes* dès la séance 1 ou à la séance 2, au choix de l'enseignant.

* *Les équipes ne seront actives qu'en classe, particulièrement lors des Quiz.*

Objectifs

Au terme de cette séance, vous serez plus familier avec le déroulement des séances à venir et vous aurez compris les approches pédagogiques utilisées. Vous aurez également vu certaines notions clés qui seront approfondies tout au long du semestre.

PREMIÈRE PARTIE : LE MONDE CAPITALISTE

2 - Le capitalisme : de la révolution industrielle à aujourd'hui

Description

- L'organisation du travail : du taylorisme à la crise du fordisme
- Les capitalismes à l'œuvre dans le monde
- Le monde du travail et les orientations de l'économie capitaliste aujourd'hui
- La révolution tranquille et le modèle de développement économique au Québec

TÂCHES À ACCOMPLIR AVANT CETTE SÉANCE

- Lectures obligatoires
- • DUPUIS, Jean-Pierre, « Capitalisme : origine, essence et variété », chapitre 1.

À VISIONNER OBLIGATOIREMENT AVANT LA SÉANCE 2

Une Révolution tranquille. L'effervescence, 1960-1966 (Durée : 50 minutes approximativement)

Sur Youtube : <http://www.youtube.com/watch?v=wZ401Oz-OJM>

Ou sur Méliès:

<https://tintin.hec.ca/audiovisuel/melies/melies2/login.cfm?CFID=120271&CFTOKEN=61239934>

- Sur la page d'accueil, entrez votre matricule HEC et votre mot de passe.
- Cliquez ensuite sur la lettre U en haut de la page.
- Enfin, cliquez sur le titre de la vidéo : Une Révolution tranquille. L'effervescence, 1960-1966

Objectifs

Au terme de cette séance, vous aurez rafraîchi vos connaissances en ce qui a trait à la révolution industrielle, au taylorisme et au fordisme et vous aurez retenu qu'il y a plusieurs modèles de capitalisme.

DEUXIÈME PARTIE : LA DYNAMIQUE SOCIALE DE L'ENTREPRISE

3 - Dynamique sociale de l'entreprise (L'analyse stratégique 1ère partie)

Description

- Les différents acteurs de l'entreprise
- Buts, ressources et stratégies

TÂCHES À ACCOMPLIR AVANT CETTE SÉANCE

- Lecture obligatoire
- • DUPUIS, Jean-Pierre, « Les entreprises : des acteurs, des stratégies, des enjeux, du pouvoir », chapitre 2 (pages 33 à 46).

Objectifs

Au terme de cette séance, vous aurez compris comment générer des connaissances, en commençant par la mise en lumière de données empiriques (les faits), à partir du modèle de l'analyse stratégique.

4 - Dynamique sociale de l'entreprise (L'analyse stratégique 2e partie)

Description

QUIZ 1 en classe (pendant la 2e partie de la séance)

- Les différents types de régulations : de contrôle, autonome, conjointe.

TÂCHES À ACCOMPLIR AVANT CETTE SÉANCE

- Lectures obligatoires
- • DUPUIS, Jean-Pierre, « Les entreprises : des acteurs, des stratégies, des enjeux, du pouvoir », chapitre 2 (pages 47 à 64).

Objectifs

Au terme de cette séance, vous aurez compris comment générer des connaissances, en interprétant les données empiriques (les faits), à partir du modèle de l'analyse stratégique.

5 - Dynamique sociale de l'entreprise (L'analyse stratégique 3e partie)

Description

- Identités de groupes au travail et identités d'entreprise
- Stratégies identitaires et changements en entreprise

TÂCHES À ACCOMPLIR AVANT CETTE SÉANCE

- Lectures obligatoires
- • DUPUIS, Jean-Pierre, « Les identités de groupe et d'entreprises », chapitre 3.
- Suite et fin de l'application de la grille de l'analyse stratégique.

Objectifs

Au terme de cette séance, vous serez mieux à même d'utiliser de façon autonome le modèle de l'analyse stratégique.

Vous aurez également acquis quelques **compétences essentielles** à tout bon gestionnaire :

- démontrer un bon esprit d'analyse
- démontrer un bon esprit de synthèse
- manifester de la rigueur
- réfléchir en termes stratégiques

TROISIÈME PARTIE : ACTEURS INSTITUTIONNELS ET MONDIALISATION

6 - L'État, les blocs économiques et la mondialisation

Description

Quiz 2 en classe.

Ce Quiz couvre la matière des séances 2 à 6 inclusivement.

- L'État, l'entreprise et la mondialisation
- Les blocs économiques (les organisations à portée régionale)

TÂCHES À ACCOMPLIR AVANT CETTE SÉANCE

Lectures obligatoires

FACAL, Joseph, « L'État : définition, formes et tendances », chapitre 4, p.112-126.

ARCAND, Sébastien, « Les organisations économiques supraétatiques : historique, évolution et enjeux », chapitre 5, p. 150 à 167.

Objectifs

Au terme de cette séance, vous aurez compris quels sont les défis auxquels l'État fait face dans le contexte de la mondialisation. Vous saurez également ce que sont les organisations à portée régionale, aussi appelées blocs économiques.

7 - Les syndicats et la mondialisation

Description

- La place des syndicats dans le contexte de la mondialisation
- Les enjeux actuels et les pistes pour renouveler l'action syndicale

TÂCHES À ACCOMPLIR AVANT CETTE SÉANCE

Lecture obligatoire

LÉVESQUE, C. et al. « Les syndicats et la mondialisation », chapitre 6.

Objectifs

Au terme de cette séance, vous aurez compris quels sont les défis auxquels les syndicats font face dans le contexte de la mondialisation et les pistes qu'ils empruntent désormais afin de renouveler leur action, tant sur les plans national qu'international.

QUATRIÈME PARTIE : ACTEURS SOCIAUX ET TRAVAIL

8 - Immigrants, travail et gestion

Description

- Les stratégies de recherche d'emploi
- L'intégration au marché du travail
- Les malentendus culturels : problèmes et solutions

L'enseignant peut, s'il le juge utile, utiliser un cas à analyser ou un film afin d'illustrer le thème de cette séance.

TÂCHES À ACCOMPLIR AVANT CETTE SÉANCE

- Lecture obligatoire
- • ARCAND, Sébastien, DUPUIS, Jean-Pierre, « Les relations ethnoculturelles au sein des sociétés et des entreprises », chapitre 8, pages 244 à 257.
- CALVEZ, Vincent et Yih-Teen Lee, « Comment développer les compétences en matière de diversité culturelle? », HEC Montréal, *Gestion*, 2009/3 - Vol. 34, pages 83 à 94.

Objectifs

Au terme de cette séance, vous aurez compris quels sont les défis auxquels les immigrants font face sur le marché du travail dans les sociétés capitalistes. Vous comprendrez mieux ce que sont les freins à leur intégration et vous pourrez mieux évaluer les solutions aux problèmes des malentendus culturels en entreprise.

9 - Femmes, travail et gestion

Description

- L'évolution de la vie professionnelle des femmes
- Les types de discriminations auxquelles font face les femmes
- Les pistes de solution

L'enseignant peut, s'il le juge utile, utiliser un cas à analyser ou un film afin d'illustrer le thème de cette séance.

TÂCHES À ACCOMPLIR AVANT CETTE SÉANCE

- Lecture obligatoire • • DUGRÉ, Geneviève, « Femmes, marché du travail et gestion : évolution, inégalités et enjeux », chapitre 7.

Objectifs

Au terme de cette séance, vous aurez compris quels sont les défis auxquels les femmes font face sur le marché du travail. Vous saurez mieux évaluer ce que sont la discrimination systémique et les ségrégations verticale et horizontale ainsi que les solutions auxquelles les femmes peuvent avoir recours.

10 - Jeunes, valeurs, travail et entreprises

Description

Quiz 3 en classe.

Ce Quiz couvre la matière des séances 7 à 10 inclusivement.

- Les valeurs des jeunes

- Une conception différente des modèles d'entreprise
- Les stratégies d'insertion professionnelle des jeunes

L'enseignant peut, s'il le juge utile, utiliser un cas à analyser ou un film afin d'illustrer le thème de cette séance.

TÂCHES À ACCOMPLIR AVANT CETTE SÉANCE

Lecture obligatoire

GAUTHIER, Madeleine, VULTUR, Mircea, «Les valeurs des jeunes et leur impact sur les stratégies d'insertion professionnelle », chapitre 9.

Objectifs

Au terme de cette séance, vous saurez qui sont ces jeunes de la génération Y et ce qui les différencie des Baby boomers en particulier. Vous aurez compris les valeurs qu'ils prônent et les stratégies d'insertion professionnelle auxquelles ils ont recours.

CINQUIÈME PARTIE : ENTREPRISES, TRAVAIL ET SOCIÉTÉS

11 - Les rapports entre l'entreprise et la société

Description

- La place et la contribution de l'entreprise dans nos sociétés
- Les vertus et les vices de l'entreprise
- L'entreprise et la société, deux univers difficilement conciliables
- Éthique des entreprises

TÂCHES À ACCOMPLIR AVANT CETTE SÉANCE

- **Lectures obligatoires**
 - CHANLAT, Jean-François, « La logique de l'entreprise et la logique de la société : deux logiques inconciliables? », chapitre 10.
 - NILLÈS, Jean-Jacques, "Analyse de l'éthique dans la prise de décision du manager opérationnel. Étude qualitative et proposition d'une échelle de mesure", **pages 4 à 9**. **Pour accéder à cet article, cliquez sur le lien, plus bas.**

Objectifs

Au terme de cette séance, vous aurez compris que l'entreprise et la société sont en relation étroite et que cette relation est fragile. Vous serez mieux à même d'évaluer et d'interpréter les faces positive (les vertus) et négative (les vices) de l'entreprise.

12 - Conclusion

Description

- Synthèse
- Préparation à l'examen final

Règlements de HEC Montréal

Plagiat

Les étudiants sont priés de prendre connaissance des actes et des gestes qui sont considérés comme étant du plagiat ou une autre infraction de nature pédagogique, de la procédure et des sanctions, qui peuvent aller jusqu'à la suspension et même l'expulsion de HEC Montréal. Toute infraction sera analysée en fonction des faits et des circonstances, et une sanction sera appliquée en conséquence. [En savoir plus sur le plagiat...](#)

Calculatrices

Les étudiants sont priés de prendre connaissance de la politique d'utilisation de calculatrices lors d'examens lorsque celles-ci sont autorisées. [En savoir plus sur la politique d'usage de calculatrices...](#)

ANNEXE 8 – PLAN DE COURS GESTION DE PROJETS (30-470-12)

Plan de cours en format électronique

The screenshot displays the ZoneCours2 interface for the course '30-470-12.A2014.Z20: Gestion de projets'. The page is divided into a left sidebar with navigation options and a main content area with two columns.

ZoneCours2 : 30-470-12 X +

zonecours2.hec.ca/portal/site/30-470-12.A2014.Z20/page/86fb1115-3d50-4bab-9703-13926f97551f

ZoneCours Espace personnel 30-470-12.E2014.Z20 30-433-09.A2014.Z20 30-470-12.A2014.Z20 Déconnexion

Accueil Annonces Plan de cours Forums Remise de travaux Administration du site Activités Via Aide

30-470-12.A2014.Z20: Plan de cours

30-470-12.A2014.Z20 - Gestion de projets

Accueil Affichage Imprimer

Menu du cours

- Présentation du cours
 - Coordonnées
 - Matériel pédagogique
- Évaluations
 - 1 : Quiz
 - 2 : Rapport individuel sur les apprentissages
 - 3 : Projet à réaliser en équipe
 - 4 : Examen final
- Organisation du cours
 - Règlement 9.3
 - 1 : INTRODUCTION GÉNÉRALE & LE MONDE DE...
 - 2 : LE CYCLE DE VIE DES PROJETS
 - 3 : INITIER LE PROJET
 - 4 : PLANIFIER LE PROJET (partie I)
 - 5 : PLANIFIER LE PROJET (partie II)
 - 6 : GÉRER LE PROJET
 - 7 : CONTRÔLER LE PROJET
 - 8 : LE GESTIONNAIRE DE PROJET
 - 9 : L'ÉQUIPE PROJET ET SA DYNAMIQUE
 - 10 : CLORE LE PROJET
 - 11 : PRÉSENTATION DES TRAVAUX D'ÉQUIPE
 - 12 : PRÉSENTATION

Présentation du cours

Description

Ce cours de gestion de projets vise une compréhension adéquate des rôles, des activités et des diverses responsabilités liés à la gestion de projets. Nous portons une attention particulière aux activités-projets, (généralement non-répétitives, risquées, relativement incertaines et souvent moins prévisibles), par opposition aux activités-opérations (quant à elles plutôt répétitives, plus prévisibles, standardisées). Le tout vise à démontrer que le management de projet requiert des compétences et des connaissances, des habiletés de gestion, des logiques d'action et des représentations managériales différentes.

Le cours situe la gestion de projets dans le contexte du quotidien ainsi que de l'évolution des entreprises, de la course à l'application du savoir et des contraintes de compétitivité. L'étudiant pourra s'initier aux outils de gestion de projets dans une démarche qui vise essentiellement à comprendre leur pertinence et leurs limites. L'orientation pédagogique privilégiée de ce cours s'inscrit dans une mise en situation de management et d'analyse de projets à travers des cas.

Objectifs

À la fin du cours, vous aurez une idée claire des exigences spécifiques de la gestion de projets et vous pourrez plus facilement analyser certaines situations auxquelles fait face le gestionnaire de projets. Vous aurez examiné certains cadres d'analyse et de réflexion et divers outils adaptés à la gestion de projets. Finalement, vous aurez une meilleure idée de la place et du rôle de la gestion par projets dans les organisations complexes.

De façon plus spécifique, le contenu et l'approche pédagogique favorisent la compréhension :

- des caractéristiques du « projet » : comment il se distingue des opérations;
- du processus de gestion de projets (de l'identification de l'idée à la décision d'exécution jusqu'à la conclusion du dossier) selon le modèle du Project Management Institute;
- de la distinction entre le rôle de spécialiste d'un domaine d'activité (aux opérations) et de celui d'un gestionnaire de projets;
- des activités assumées par le gestionnaire de projets en relation avec l'équipe de projet et l'ensemble des parties prenantes;
- des moyens les plus fréquemment utilisés par les gestionnaires de projet pour les aider dans leur gestion quotidienne (manuel d'organisation de projet, organigramme des tâches, Gantt, PERT, CPM, ...);
- de la dynamique de l'équipe de projets au rythme de son évolution et de son impact sur la gestion du projet;
- des compétences du gestionnaire de projet et de leur développement;
- de l'utilisation de plus en plus fréquente de la gestion par projet pour répondre aux exigences compétitives auxquelles sont confrontées les organisations.

Approche pédagogique

Management

Gestion de projets - 30-470-12

E2014

Groupe 00

Enseignant(s)

Maud Cohen
Chargé(e) de cours

Section S02 et Z21

Coordonnateur

Fabian Moreno
Chargé(e) de cours

Section Z30

Secrétaire(s)

Céline Michaud
Secrétaire

514-340-6586

Bureau : 6.270 - Decelles

Présentation du cours

Description

Ce cours de gestion de projets vise une compréhension adéquate des rôles, des activités et des diverses responsabilités liés à la gestion de projets. Nous portons une attention particulière aux activités-projets, (généralement non-répétitives, risquées, relativement incertaines et souvent moins prévisibles), par opposition aux activités-opérations (quant à elles plutôt répétitives, plus prévisibles, standardisées). Le tout vise à démontrer que le management de projet requiert des compétences et des connaissances, des habiletés de gestion, des logiques d'action et des représentations managériales différentes.

Le cours situe la gestion de projets dans le contexte du quotidien ainsi que de l'évolution des entreprises, de la course à l'application du savoir et des contraintes de compétitivité. L'étudiant pourra s'initier aux outils

de gestion de projets dans une démarche qui vise essentiellement à comprendre leur pertinence et leurs limites.

Généré le 26/06/2014 à 15:28:52 à partir de ZoneCours2 et n'est peut-être pas à jour avec la version en ligne.

©HEC Montréal 2014, Tous droits réservés

1/21

L'orientation pédagogique privilégiée de ce cours s'inscrit dans une mise en situation de management et d'analyse de projets à travers des cas.

Objectifs

À la fin du cours, vous aurez une idée claire des exigences spécifiques de la gestion de projets et vous pourrez plus facilement analyser certaines situations auxquelles fait face le gestionnaire de projets. Vous aurez examiné certains cadres d'analyse et de réflexion et divers outils adaptés à la gestion de projets. Finalement, vous aurez une meilleure idée de la place et du rôle de la gestion par projets dans les organisations complexes.

De façon plus spécifique, le contenu et l'approche pédagogique favorisent la compréhension :

- des caractéristiques du « projet » : comment il se distingue des opérations;
- du processus de gestion de projets (de l'identification de l'idée à la décision d'exécution jusqu'à la conclusion du dossier) selon le modèle du Project Management Institute;
- de la distinction entre le rôle de spécialiste d'un domaine d'activité (aux opérations) et de celui d'un gestionnaire de projets;
- des activités assumées par le gestionnaire de projets en relation avec l'équipe de projet et l'ensemble des parties prenantes;
- des moyens les plus fréquemment utilisés par les gestionnaires de projet pour les aider dans leur gestion quotidienne (manuel d'organisation de projet, organigramme des tâches, Gantt, PERT, CPM, ...);
- de la dynamique de l'équipe de projets au rythme de son évolution et de son impact sur la gestion du projet;
- des compétences du gestionnaire de projet et de leur développement;
- de l'utilisation de plus en plus fréquente de la gestion par projet pour répondre aux exigences compétitives auxquelles sont confrontées les organisations.



Approche pédagogique

La présentation de divers modèles et cadres d'analyse, l'approfondissement en équipe d'un volet spécifique de la gestion de projets et la discussion en classe de cas concrets de gestion de projets constituent le cœur de la méthode pédagogique privilégiée. Les cas étudiés présentent une variété de situations rencontrées par les gestionnaires de projets dans différents types de projets et autant de contextes organisationnels.



IMPORTANT

[Plan détaillé des séances du cours \(activités en classe, livrables, quiz, etc.\)](#) [Autre]
(3047001_E2014_Dates clés.ppt)

Matériel pédagogique

Ressources bibliographiques

Recueil 30470B

[Recueil de textes]

Veillez noter que les textes suivants ont été retirés de l'ancien recueil à cause des exclusions Copibec :

- PROPOSITION ET MODÉLISATION D'UN CYCLE DE VIE POUR LES PROJETS DE TYPE INDUSTRIEL dans La faisabilité de projet, Éditions SMG, Trois-Rivière, 1992, p. 19-30 ISBN : 2-89-094051-9.
- PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. « The project Management Context » dans A Guide to the Project Management Body of Knowledge, PMBOK Guide, Newtown Square, Project Management Institute, 2000, p.11-18. ISBN 1-88-041023-0.
- PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. « Management des risques du projet » dans Management de projet : un référentiel de connaissances, Paris, AFNOR, 1998, p.173-189. ISBN 2-12-470712-4.
- TODRYK, L. « The project manager as a team builder: creating an effective team », Project Management Journal, vol. XXI, no 4 (déc. 1990), p.17-22. ISSN 8756-9728.
- PETERSEN, N. « Selecting Project Managers: An Integrated List of Predictors », Project Management Journal, vol. XXII, no 2 (1991), p.21-25. ISSN 8756-9728.
- PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. A Guide to the Project Management Body of Knowledge, PMBOK Guide, Newtown Square, Project Management Institute, 2000, p.18-27. ISBN 1-88-041023-0.



Important : pour des fins académiques, certains éléments importants provenant des textes ci-haut mentionnés sont encore cités dans les notes du cours (fichiers PowerPoint), notamment ceux de l'article à Petersen, N.

Joseph Heagney (2011). *Fundamentals of Project Management, Fourth Edition*, Amacom.

ISBN:9780814417485

[Livre]

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Kerzner, Harold (1998). *In search of excellence in project management: successful practices in high performance organizations*, New York, Van Nostrand Reinhold.

ISBN:0442027060

- **En réserve à la bibliothèque**

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Meredith, Jack R et al. (2012). *Project management a managerial approach*, Hoboken, NJ, Wiley.

ISBN:9780470533024

[Livre]

- **En réserve à la bibliothèque**



 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

O'Shaughnessy, Wilson (1992). *La faisabilité de projet : une démarche vers l'efficacité et l'efficacé*, TroisRivières, Québec , Éditions SMG.

ISBN:2890940519

- **En réserve à la bibliothèque**



 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Barjou, Bruno (1999). *Manager par projet : méthodes et comportements pour animer hors statut hiérarchique*, Paris , ESF Editeur.

ISBN:2710112728

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)



Genest, Bernard-André (2002). *Principes et techniques de la gestion de projets* , Laval, Québec , Éditions Sigma Delta.

ISBN:2980183377

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)



Association française de normalisation (2007). *Management de projet.* , Saint-Denis-La Plaine , AFNOR.

ISBN:9782122153413

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)



Lewis, James P (1993). *How to build and manage a winning project team* , New York, NY , AMACOM.

ISBN:0814451373

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Picq, Thierry (2005). *Manager une équipe projet : pilotage, enjeux, performance*, Paris , Dunod.

ISBN:2100484125

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Provost, Henry (1994). *La conduite de projet : de la conception à l'exploitation des réalisations industrielles*, Paris , Éditions Technip.



ISBN:271080672X

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Raynal, Serge (2000). *Le management par projet : approche stratégique du changement*, Paris , Éditions d'organisation.



ISBN:2708124528

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Vallet, Gilles (2005). *Techniques d'analyse de projets* , Paris , Dunod .



ISBN:2100489127


 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Vallet, Gilles (2003). *Techniques de planification de projets* , Paris , Dunod.



ISBN:9782100071807

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Vallet, Gilles (2003). *Techniques de suivi de projets : assurer les conditions d'achèvement d'un projet*, Paris , Dunod.



ISBN:9782100053445

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Briner, Wendy (1993). *Le manager de projet : un leader*, Paris , AFNOR.

ISBN:2124783114

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Cas

[Averna Technologies](#) [Cas]

(<https://appweb.hec.ca/centredecas/app/d/public/8a52edae-1bc9-4ac0-9cbb-5d00644d6672/svc-download>)

[Diriger des électrons libres](#) [Cas]

(<http://evalorix.com/sharer/534e22f>)

[Emmanuelle Guérin : les débuts tumultueux d'un chef de projet](#) [Cas]

(<http://evalorix.com/sharer/c9702cf>)

[Musi-Blox](#) [Cas]

(<http://evalorix.com/sharer/6b5d835>)

[Projet GRASP \(Le\)](#) [Cas]

(<http://evalorix.com/sharer/8b90717>)



Évaluations

Sommaire des évaluations

Quiz	15 %	
Rapport individuel sur les apprentissages	10 %	
Projet à réaliser en équipe	40 %	
Examen final	35 %	Voir <i>HEC en ligne</i> pour date

Quiz (15 %)

Individuel / En classe

Description

IMPORTANT

Le quiz est un examen avec des questions à choix multiples, sans aucune documentation permise et qui dure 15 minutes (soit une minute par question).

Dates:

- Groupes S01 et Z20: Le quiz susmentionné aura lieu au début de la séance 6 et portera sur le contenu des séances 1 à 5 inclusivement.

Rapport individuel sur les apprentissages (10 %)

Individuel / À la maison - Hors classe / Écrit
Mode de remise : Papier

Description

Le rapport individuel de chaque participant se compose de deux parties bien distinctes.

A) Une réflexion préliminaire **d'une page au maximum** (police Arial 10 points, interligne et demie), à remettre **en format papier ou électronique** (selon les indications du professeur) à la 2^e séance et articulée autour des points suivants :

- Un paragraphe sur votre expérience en matière de gestion de projets;
- Un paragraphe sur vos croyances, perceptions et préoccupations en ce qui touche la gestion de projets;
- Un paragraphe sur vos attentes personnelles en terme d'apprentissage face à ce cours.

Cette première partie n'est pas notée mais vise à vous aider à planifier vos efforts dans ce cours en fonction de vos préoccupations, perceptions, croyances et attentes, et à permettre à l'animateur d'apporter quelques ajustements en cours de route à la lumière des éléments exprimés par le groupe.

B) Un rapport individuel de deux à trois pages (police Arial 10 points, interligne et demie), sous la forme d'un retour sur votre réflexion préliminaire (croyances, etc.) et d'une synthèse des apprentissages, à remettre en format papier ou électronique au début de la séance 12.

Il s'agit de présenter une synthèse personnelle des acquis au niveau de la gestion de projets, en y intégrant votre expérience personnelle, en veillant à effectuer un retour sur les éléments mis en évidence dans votre réflexion préliminaire et en vous assurant de conclure sur ce que le tout aura comme impact sur votre façon de participer ou de gérer un projet dans le futur (autrement dit, que ferez-vous différemment et de façon concrète dans le futur compte tenu de ces acquis).

Cette synthèse a pour but de susciter une réflexion continue tout au long du cours et de permettre à chaque étudiant de renforcer les acquis en les consignants par écrit dans ce document sommaire.

L'évaluation sera fonction de la présence des éléments demandés (voir ci-dessous) et de la profondeur de la réflexion. Les éléments recherchés incluent :

- L'identification des principaux acquis (et non un sommaire de la matière);
- Une explication claire du pourquoi ces éléments sont importants pour vous et en quoi ils constituent des acquis dignes de mention;
- Des liens avec votre réflexion préliminaire (en quoi ces acquis sont en ligne ou différents de vos attentes, croyances, perceptions et préoccupations initiales), ou encore des liens avec vos expériences antérieures, actuelles ou à venir en gestion de projet;
- Une conclusion sur ce que ferez-vous différemment et de façon concrète dans le futur compte tenu de ces acquis.

Important ! Les deux parties constituent un tout qui sera noté sur 10 points. Par contre, prenez note que le fait de ne pas remettre la réflexion préliminaire (item A ci-dessus) **entraînera une pénalité de 2 points sur 10.**

Projet à réaliser en équipe (40 %)

En équipe / À la maison - Hors classe

Description

Formation des équipes

Les étudiants seront invités à former des équipes de cinq personnes pour réaliser ensemble un projet d'équipe sur un thème de la gestion de projet... et à réaliser le tout comme un projet. Les équipes devront être formées avant la fin de la 2e séance et ce, en fonction de critères précis qui seront proposés et discutés lors de la 1ère séance du cours. Chaque équipe de projet ainsi formée devra réaliser un projet (de recherche) répondant à des critères spécifiques (décrits ci-dessous) sur un thème tiré au hasard à la fin de la 1er séance, le tout en respectant le plan de projet que l'équipe aura élaboré (aussi décrit plus en détail ci-dessous).

Description du projet d'équipe

Livrable 1 : Document d'orientation

Afin de vous aider à bien orienter votre projet, chaque équipe devra remettre un document d'orientation d'environ une page, **en format électronique** (Word, police Arial 10 points), **avant le début de la 3e séance**. Vous y présenterez la thématique sélectionnée ou pigée au hasard par votre équipe, l'axe de recherche spécifique (axe d'orientation) selon lequel vous envisagez, à ce moment dans le temps, aborder ce thème, les principales sources que vous avez retenues ou que vous envisagez utiliser, et les liens que vous envisagez établir avec la théorie en gestion de projet. Ces éléments seront ensuite confirmés ou révisés et mis à jour dans votre plan de projet et enrichis des éléments mentionnés plus tôt.

Livrable 2 : Plan du projet d'équipe

Afin de gérer ce travail d'équipe comme un projet (nous sommes après tout dans un cours de gestion de projets), chaque équipe devra déposer, le soir de la 7e séance, un plan de projet qui couvrira spécifiquement les trois composantes ci-dessous :

- Une définition claire du mandat à réaliser (mission, vision, inclusions, exclusions, objectifs, contraintes, hypothèses de planification, etc.);
- La description claire de chacun des livrables du projet;
- L'analyse des risques (au moins pour les principaux risques identifiés);
- La décomposition des livrables (WBS)
- La décomposition détaillée des tâches;
- L'analyse des ressources requises
- L'estimation globale (jalons) et détaillée (pour chacune des tâches identifiées) des efforts et des durées;
- L'échéancier globale (jalons) et détaillé de projet (pour chacune des tâches identifiées) en montrant l'ordonnement des tâches (dépendances);
- Le diagramme de Gantt résultant.

En volume, ce plan de votre projet d'équipe doit être d'environ 10 pages (police Arial 10 points pour le contenu et Arial 12 pour les titres, interligne et demie), toute annexe en sus. Le plan de projet est à remettre **en format papier ou électronique (selon les indications du professeur)** au début de la 7e séance.

Critères généraux d'évaluation du plan du projet d'équipe

- Présence des éléments demandés et cohérence entre ceux-ci.
- Niveau de détail des composantes mentionnées ci-dessus.
- Application minimale des concepts vus en classe sur ces éléments.

De même, une partie des points sera reliée à la structure générale de votre document et à sa présentation visuelle (et à son éditique) et à la qualité de français.

Livrable 3 : Rapport du projet d'équipe

Afin de réaliser le projet demandé, chaque équipe devra, au minimum :

- Consulter des revues, des livres, des ouvrages ou des sites Internet spécialisés en management ou en gestion de projets et en tirer au moins cinq «articles/documents» de sources distinctes reliés au sujet à analyser en contexte de gestion de projets (transposition du sujet);

- Identifier un axe de recherche spécifique relié à la thématique choisie qui est mis en évidence ou clairement discuté dans ces articles (documents) et qui permet d'approfondir le thème, au-delà de ce qui aura été vu durant le cours ;
- Mettre en relation ce qui est présenté au niveau de cet axe de recherche dans les sources retenues par rapport à la théorie, que ce soit celle discutée en classe ou celle tirée des lectures suggérées et/ou du matériel pédagogique;
- Effectuer une analyse des similitudes et différences entre les articles, et entre la théorie vue dans le cours (celle discutée en classe et celle tirée des lectures suggérées ou du matériel pédagogique) et les propos de ces articles, le tout afin de tirer les conclusions appropriées, en veillant à dûment transposer le tout à la gestion de projet;
- Présenter des recommandations concrètes et pragmatiques sur ce que nous devrions faire différemment dans le futur compte tenu de ces conclusions.

En volume, le rapport doit être d'environ 20 pages (police Arial 10 points pour le contenu et Arial 12 pour les titres, interligne et demie), toute annexe en sus. Le document remis doit aussi inclure une photocopie ou une impression de tout article utilisé en référence, ces pages étant considérées comme des annexes au rapport. Le rapport de projet est à remettre en **format papier ou électronique (selon les indications du professeur)** avant le début de la 11e séance, indépendamment de la séance à laquelle votre équipe effectuera sa présentation.

Note (par courriel, le nom de votre fichier devra suivre la forme suivante): Rapport E3_Sujet.doc

Exemple: Rapport E3_La_communication.doc

Critères généraux d'évaluation du contenu du rapport

- Pertinence, profondeur et diversité des documents choisis; cohérence avec l'axe de recherche.
- Cohérence entre l'essence de ces articles et l'axe de recherche choisi.
- Présence et justesse d'un sommaire de la théorie sur ce même axe de recherche.
- Pertinence de liens établis entre la théorie et les points clés des articles (par un survol ou une brève synthèse des articles, adéquatement intégré(e) à votre rapport).
- Validité des conclusions tirées.
- Transposition claire et pertinente à la gestion de projet.
- Présence / profondeur des recommandations effectuées sur la pratique en gestion de projets (ou, compte tenu de vos conclusions, que devrait-on faire différemment dans le futur lorsque nous gérons un projet).
- Rigueur de l'argumentation, profondeur de la recherche et de l'analyse.
- De même, une partie des points sera reliée à la structure générale de votre document et à sa présentation visuelle (et à son éditique), à la qualité de français, au fait que vos articles soient dûment inclus en annexe et que les sources soient bien identifiées, etc.

Remarque: consultez la grille d'évaluation pour les critères spécifiques d'évaluation du rapport.

Exemples de publications ou de sites

- o La base de données d'articles de revues ABI/Inform, sur le site de la bibliothèque
- o Les revues des associations et des nombreux ordres professionnels
Le site de l'Association for Project Management, www.apm.org.uk o Le site du Project Management Institute, www.pmi.org o Le site Project Smart,

<http://www.projectsmart.co.uk/articles.html> o Le site du PM

Forum, <http://www.pmforum.org>

N.B. : Vous devrez varier vos sources et retenir au moins trois de vos sources à partir de livres, publications, ou revues (la bibliothèque de HEC Montréal contient d'ailleurs une diversité intéressante de telles sources, au delà des exemples susmentionnés).

Livrable 4 : Présentation orale

En plus, chaque équipe devra effectuer une présentation en classe sur le sujet central de son projet. Les présentations auront lieu aux 11e et 12e séances du cours et seront d'une durée de 20 minutes, suivie d'une période de questions de 10 minutes. Le fichier de support à votre présentation et tout autre matériel utilisé durant votre présentation sont à remettre en format PowerPoint par **en format papier ou électronique (selon les instructions du professeur)** avant le début de la 11e séance.

Remarque : le nom de votre fichier devra suivre la forme suivante; Présentation E4_Sujet.ppt

Exemple: Presentation E4_La_communication

Présentation orale en classe (critères généraux d'évaluation) • Qualité de la prestation orale (style de présentation, clarté d'expression et cohérence des propos, bon rythme et bons passages entre les membres de l'équipe, etc.).

- Rigueur de l'argumentation (démonstration claire du concept étudié, clarté des réponses aux questions posées, etc.).
- Maîtrise du sujet, des concepts et autres volets abordés (compréhension du sujet et de ses liens avec d'autres volets de la gestion de projet, minimum de lecture, etc.).
- Gestion du temps alloué : les équipes doivent gérer les 20 minutes pour la présentation et les 10 minutes pour les discussions.

Matériel de support à la présentation

• Contenu de base

- L'introduction des sources d'information et de l'axe de recherche; • Faits saillants de l'analyse des articles;
- Les conclusions tirées.
- Les recommandations effectuées.

• Critères généraux d'évaluation

- Clarté du matériel de support (le contenu est lisible, pas trop surchargé ni trop allégé).
- Pertinence du contenu (le contenu est relié à ce qui est abordé).
- Adéquation entre la quantité de matériel et le temps alloué à chaque sujet (la quantité de matériel de support ne fait pas en sorte que les présentateurs doivent ralentir indûment ni accélérer leur rythme pour avoir le temps de tout passer en revue).

Remarque: 1) les mêmes critères s'appliqueront à tout matériel qui sera distribué en classe par l'équipe ou utilisé comme matériel de support à la présentation. 2) consultez la grille d'évaluation pour les critères spécifiques d'évaluation.

Évaluation par les pairs

Chacun des étudiants sera invité à évaluer sa contribution au projet en équipe ainsi que celle de chacun de ses coéquipiers. Ce processus est confidentiel et seul l'étudiant et l'enseignant connaîtront l'évaluation fournie par l'étudiant envers ses collègues. L'objectif visé est de permettre à chacun d'évaluer le travail de ses collègues, à l'instar des évaluations à 360 degrés que l'on retrouve de plus en plus dans le contexte des projets.

Il importe ici de mentionner que la majorité des équipes fonctionnent de façon fort harmonieuse. Toutefois, il arrive que certains aléas surviennent, comme dans tout projet. En conséquence, le fait de pouvoir évaluer vos collègues en fin de session ne remplace aucunement votre bon sens ou votre jugement, et encore moins votre responsabilité d'agir de façon proactive au sein de votre équipe pour régler toute situation problématique, ni la possibilité d'informer et d'impliquer l'enseignant lorsque jugé pertinent, tout en le faisant au moment opportun.

Le processus et la forme utilisés permettent ainsi de pondérer la note obtenue par l'équipe en fonction de la performance de chaque membre de l'équipe, telle que perçue par ses pairs.

Pour une équipe de cinq personnes, chaque coéquipier disposera de 500 points (équipe de 5) qu'il devra répartir parmi ses collègues et lui-même. Un chiffrier Excel permettant à chaque étudiant d'entrer les évaluations de tous ses coéquipiers sera remis par l'enseignant après la formation des équipes.

L'évaluation de chacun des coéquipiers portera sur les six critères suivants :

- Assiduité et ponctualité aux réunions;
- Travail individuel de préparation;
- Qualité des interventions et de la contribution générale;
- Esprit de collaboration et relations avec les équipiers;
- Respect des échéanciers;
- Qualité du travail remis.

Selon le processus établi, la note de chaque membre de l'équipe sera calculée en fonction de la note moyenne des évaluations réalisées par l'ensemble des membres de l'équipe. Les résultats pondérés seront utilisés pour calculer la note de chaque étudiant pour chacun des éléments d'évaluation associé au projet d'équipe, c'est-à-dire le plan du projet d'équipe, le rapport du projet d'équipe et la présentation orale.

En d'autres termes, la note personnelle d'un étudiant pour chacun de ces éléments d'évaluation sera le résultat de la multiplication suivante :

note obtenue par l'équipe X moyenne des évaluations de chacun de ses collègues

Toutefois, nonobstant le résultat de tels calculs, aucun étudiant ne pourra avoir une évaluation moyenne inférieure à 60%, pas plus qu'une évaluation moyenne supérieure à 110%. Dans le même esprit, la note personnelle d'un étudiant ne pourra évidemment dépasser 100% de la pondération associée à l'un ou l'autre de ces éléments d'évaluation.

Vous aurez à faire cette évaluation à la fin de la session et à remettre par courriel, directement à l'enseignant, votre fichier Excel et ce, à la 12e séance. Le nom de votre fichier devra suivre la forme suivante « *Équipe # Matricule - Nom et prénom.xls* », où xx représente le numéro qui sera assigné à votre équipe par l'enseignant.

Si un étudiant ne remet pas à temps l'évaluation de ses pairs, il sera considéré leur avoir attribué à chacun une évaluation de 100 sur 100.

Ce processus sera discuté plus en détail par l'enseignant à la première séance du cours.

Critères d'évaluation

IMPORTANT

[Grilles pour la correction des livrables du projet en équipe \(cahier des charges\)](#) [Autre]

(3047012_E2014_Grilles Évaluation.xls)

Le cahier des charges vise à définir les « spécifications de base » des livrables à produire.



Ressources générales

IMPORTANT

[Thèmes de recherche](#) [Autre]

(3047012_E2014_Themes de recherche.ppt)

Liste des thèmes disponibles pour le travail en équipe



Examen final (35 %)

Voir HEC en ligne pour date

Individuel / En classe

Description

IMPORTANT

L'examen final portera sur l'ensemble de la matière couverte durant le cours. Il comportera des questions objectives et des questions à développement et ce, tant sur les aspects théoriques que sur le contenu de certains cas analysés en classe.

Structure attendue de l'examen final :

- Dix questions à choix multiples.
- Deux questions portant sur un des cas du plan de cours

- Deux questions à développement portant sur la matière des séances 2 à 10.

Note : la structure définitive de l'examen final vous sera communiquée par votre enseignant (e) lors de la dernière séance du cours.

[Voir HEC en ligne pour date d'examen.](#)

Organisation du cours

Règlement 9.3

Conformément au règlement 9.3 de HEC Montréal, la présence de l'étudiant(e) aux séances de cours est présumée. L'enseignant pourrait refuser l'accès au cours à l'étudiant(e) qui aurait été absent(e) aux deux premières séances de cours.

1 - INTRODUCTION GÉNÉRALE & LE MONDE DES PROJETS

Description

- Objectifs et esprit du cours
- Contenu général, déroulement des séances • Approche pédagogique et mode d'évaluation
- Qu'est-ce qu'un projet ?
- Unicité des projets et autres caractéristiques fondamentales
- Continuum de comparaison des projets (haute innovation - haute standardisation)
- Activités « projets » versus Activités « opérations ».

Activités/Ressources avant la séance



Joseph Heagney (2011). *Fundamentals of Project Management, Fourth Edition*, Amacom.
ISBN:9780814417485

[Livre]

Lecture obligatoire

- « An Overview of Project Management », chapitre 1, p. 1 à 23



[Disponible à la bibliothèque](#)

[Disponible à la coop HEC](#)

2 - LE CYCLE DE VIE DES PROJETS

Description

- Qu'est-ce que la gestion de projet?
- Fondement de la gestion de projet
- Gestion de projet et cycle de vie d'un projet
- Processus clés de la gestion de projet VS Méthodologie du domaine du projet.

- Logique commune aux projets : Coûts, Délais, Qualité (spécifications et performance)

Activités/Ressources pendant la séance

[Harley-Davidson : The birth of the V-Rod](http://web.hec.ca/audiovisuel/melies)

(<http://web.hec.ca/audiovisuel/melies>)

- Video

3 - INITIER LE PROJET

Description

- L'émergence de l'idée ou du besoin - Être ou ne pas Être (un projet) ?
- L'évaluation préliminaire et l'intégration à la planification globale
- Le lendemain du « GO! » et les activités pour initier le projet
- L'envergure du projet (ou portée ou « scope ») ... et de ce qui est exclu
- La transition vers la planification par l'analyse des risques

Activités/Ressources avant la séance

Recueil 30470B

[Recueil de textes]

Lecture obligatoire

- « The Statement of Work and the Project Announcement »
- « Project kick-off : getting the project off on the right foot »

IMPORTANT

Joseph Heagney (2011). *Fundamentals of Project Management, Fourth Edition*, , Amacom.

ISBN:9780814417485 [Livre]

Lectures obligatoires

- « Planning the Project », chapitre 3, p. 32 à 44
- « Developing a Mission, Vision, Goals and Objectives for the Project », chapitre 4, p. 45 à 54
- « Creating the Project Risk Plan », chapitre 5, p. 55 à 67

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)



Ressources générales

IMPORTANT

 [Séance 3, notes du cours](#) [Autre]
(3047012_A2013_S03_Notes du cours.ppt)


4 - PLANIFIER LE PROJET (partie I)

Description

- Survol du processus de planification
- Grandes composantes de la planification
- Décomposition des livrables et des tâches
- Description et estimation des ressources requises
- Structures organisationnelles et structures d'équipes de projet
- Rôles et responsabilités des principaux acteurs des équipes

Activités/Ressources avant la séance

IMPORTANT

 Joseph Heagney (2011). *Fundamentals of Project Management, Fourth Edition*, , Amacom.
ISBN:9780814417485 [Livre]

Lecture obligatoire


- « Using the Work Breakdown Structure to Plan a Project », chapitre 6, p.68 à 80

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Ressources générales

IMPORTANT

 [Notes du cours, séance 4](#) [Diapositives / présentation]
(3047012_2013_S04_Notes du cours.ppt)

5 - PLANIFIER LE PROJET (partie II)

Description

- Estimation des efforts et des durées
- Ordonnancement (mise en réseau CPM ou PERT)
- Nivellement des ressources (et approches alternatives)
- Calcul du budget (et autres calculs financiers si requis)
- Outils et autres moyens d'aide à la gestion de projet
- Limites des outils informatisés

Activités/Ressources avant la séance



IMPORTANT

Joseph Heagney (2011). *Fundamentals of Project Management, Fourth Edition*, , Amacom.
ISBN:9780814417485

[Livre]

Lectures obligatoires

- « Scheduling Project Work », chapitre 7, p. 81 à 92
- « Producing a Workable Schedule », chapitre 8, p. 93 à 111

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Recueil 30470B

[Recueil de textes]

Lecture obligatoire

- « L'élaboration d'un plan de projet »

Activités/Ressources après la séance

Atlas Electronics Corporation (B)

Sera remis en classe à la fin de la séance 4 Description : ISBN :

6 - GÉRER LE PROJET

Description

- Gérer l'équipe
- Gérer les parties prenantes

- Négocier et résoudre les conflits
- Communiquer! Communiquer! Communiquer!
- Gérer les demandes de changement et les points en suspens
- Évaluer les bénéfices (vs ceux envisagés)

Activités/Ressources avant la séance

Recueil 30470B

[Recueil de textes]

Lecture facultative, mais recommandée

- « Faire vivre le projet »

Ressources générales

CAS: Précé-Tech ltée (vu sous l'angle Gérer le projet)

IMPORTANT

[Notes du cours, séance 6](#) [Diapositives / présentation]
(3047012_A2013_S06_Notes du cours.ppt)



7 - CONTRÔLER LE PROJET

Description

- Contrôler... ce qu'on a planifié
- Contrôler la qualité- Mesurer l'avancement- Évaluer les coûts
- Analyser les écarts- Trouver des idées- Proposer des solutions
- Faire rapport au comité, aux parties prenantes, à l'équipe...
- Nouveau rôle- contrôleur de projet



Activités/Ressources avant la séance

IMPORTANT

Joseph Heagney (2011). *Fundamentals of Project Management, Fourth Edition*, , Amacom.

ISBN:9780814417485

[Livre]

Lecture obligatoire

- « Project Control and Evaluation », chapitre 9, p. 112 à 124



[Disponible à la bibliothèque](#)



[Disponible à la coop HEC](#)



Recueil 30470B

[Recueil de textes]

Lecture facultative, mais recommandée

- « Les tableaux de bord de gestion »

IMPORTANT

[Notes du cours, séance 7](#) [Diapositives / présentation]

(3047012_A2013_S07_Notes du cours.ppt)

8 - LE GESTIONNAIRE DE PROJET

Description

- Les rôles et responsabilités du gestionnaire de projet au quotidien
- Les aptitudes et compétences de gestionnaires de projets
- La sélection d'un chargé de projet
- Le développement des futurs chargés de projets

Activités/Ressources avant la séance

Recueil 30470B



[Recueil de textes]

Lecture facultative

- « Le chef de projet : super-technocrate ou humaniste hors pair? »

IMPORTANT

Joseph Heagney (2011). *Fundamentals of Project Management, Fourth Edition*, , Amacom.
ISBN:9780814417485

[Livre]

Lecture obligatoire

- « The Role of the Project Manager », chapitre 2, p. 24 à 31



 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Ressources générales

IMPORTANT

[Notes du cours, séance 8](#) [Diapositives / présentation]
(3047012_A2013_S08_Notes du cours.ppt)

9 - L'ÉQUIPE PROJET ET SA DYNAMIQUE

Description

- Caractéristiques des équipes efficaces
- Stades d'évolution d'une équipe
- Leadership et stades d'évolution
- Démarrage du projet («kick-off»)
- Consolidation d'équipe («teambuilding»)



Activités/Ressources avant la séance

IMPORTANT

Joseph Heagney (2011). *Fundamentals of Project Management, Fourth Edition*, , Amacom.
ISBN:9780814417485 [Livre]

Lectures obligatoires

- « Managing the Project Team », chapitre 12, p. 156 à 167
- « The project Manager as Leader », chapitre 13, p. 168 à 179

 [Disponible à la bibliothèque](#)

 [Disponible à la coop HEC](#)

Ressources générales



IMPORTANT

[Notes du cours, séance 9](#) [Diapositives / présentation]
(3047012_A2013_S09_Notes du cours.ppt)

10 - CLORE LE PROJET

Description

- Clore l'administration du projet et libérer les ressources
- Évaluer les intervenants et la performance d'ensemble
- Améliorer les pratiques organisationnelles
- Synthèse du cours
- Préparation à l'examen final

Activités/Ressources avant la séance

Recueil 30470B

[Recueil de textes]

Lecture obligatoire

- « Identifying the hard lessons from project - easily »

Ressources générales



IMPORTANT

[Notes du cours, séance 10](#) [Diapositives / présentation]
(3047012_A2013_S10_Notes du cours.ppt)

11 - PRÉSENTATION DES TRAVAUX D'ÉQUIPE

Description

- Présentation des travaux d'équipe (voir description à la section « Travaux et examens »)

N.B. : La matière présentée par chacune des équipes est susceptible de se retrouver à l'examen final puisque les thèmes à l'étude font partie du plan de cours. ainsi, vous pourriez devoir mettre à profit des éléments des présentations effectuées durant ces deux séances (tant celle de votre équipe que celles de vos collègues) pour illustrer ou supporter vos propos dans vos réponses à certaines questions de l'examen final. La présence aux deux séances où ont lieu les présentations est donc très fortement recommandée

12 - PRÉSENTATION

Description

Voir séance 11

Ressources générales

IMPORTANT

Examen final: Deux questions portant sur un des cas disponibles sur le plan de cours y compris la vidéo «Harley-Davidson , The birth of the V-Rod) ».



Règlements de HEC Montréal

Plagiat

Les étudiants sont priés de prendre connaissance des actes et des gestes qui sont considérés comme étant du plagiat ou une autre infraction de nature pédagogique, de la procédure et des sanctions, qui peuvent aller jusqu'à la suspension et même l'expulsion de HEC Montréal. Toute infraction sera analysée en fonction des faits et des circonstances, et une sanction sera appliquée en conséquence. [En savoir plus sur le plagiat...](#)

Calculatrices

Les étudiants sont priés de prendre connaissance de la politique d'utilisation de calculatrices lors d'examens lorsque celles-ci sont autorisées. [En savoir plus sur la politique d'usage de calculatrices...](#)

Retranscription de l'entrevue n°1 avec
Le maître d'enseignement en sociologie du travail
Du 02 -09-2014

Yaya: il s'agit d'une forme, tu le sais déjà toi-même, pour avoir travaillé en sociologie, c'est une forme d'introspection rétrospective guidée qu'on va faire. Moi mon objectif ici c'est de t'inscrire dans une posture rétrospective qui te permet d'accéder en fait à des connaissances pré réfléchies, donc c'est un rôle d'accompagnateur que moi je vais jouer sans faire d'inductions, parce qu'il s'agit pour moi du stade de la conscience pré réfléchi, ce que tu as fait en classe réellement pendant le cours, ou même pendant tes planifications aussi en ligne pendant le cours ou pendant la planification en ligne au stade des réfléchis, parce qu'il y a des gestes qu'on pose sans le savoir et ces gestes-là relèvent quelque peu d'une certaine expertise professionnelle qu'on a construite sans s'en rendre compte, donc on veut amener ça au stade des réfléchis, parce que ce sont ces éléments particuliers pertinents qu'on voudrait modéliser et voir quel modèle on pourrait construire à partir de là, parce qu'en fait généralement il y a un écart comme tu le sais entre le savoir agir et puis le savoir institutionnel qu'on a appris tous, voilà ce qu'il faut faire, voilà ce qu'il ne faut pas faire dans la réalité de tous les jours, les contingences de la situation nous amène à faire des adaptations, et souvent on les fait sans s'en rendre compte, voilà c'est dans cette perspective là que j'ai inscrit cet entretien d'explicitation. Si tu le permets je veux que tu me décrives en tous cas le procédé que tu as utilisé, donc on va essayer de faire abstraction des émotions, voilà pour parler du procédural en tant que tel. Dans un premier temps, comment est-ce que tu as fait la planification globale de ce cours pour cette session-là ? Autrement dit, qu'est ce qui te revient en premier lieu quand tu prends le temps de penser au moment où tu t'étais assis en train de rédiger la planification globale de ce cours pour cette session-là ?

ME : je pars toujours d'un principe premier qui est celui de la clientèle à qui je m'adresse, donc dans ce cas présent ce sont les étudiants d'un certificat qui ne sont pas des étudiants de baccalauréat qui reviennent aux études après très longtemps souvent, ceci étant dit la clientèle, la clientèle entre guillemets compte beaucoup pour moi ce qui fait que ma relation à elle, cette clientèle-là, est une relation qui est différente de si je devais enseigner par exemple à la génération Y qui a actuellement 21 ou 22 ans, 31 ou 32 ans en moyenne et on utilise le même livre pourtant au niveau certificat qu'au niveau baccalauréat, c'est le même même livre mais je ne peux pas de mon point de vue l'enseigner de la même manière l'ayant fait pourtant dans les 2 cas, à partir de là je me sors d'une structure déjà préparée depuis longtemps puisque je l'enseigne depuis longtemps, donc depuis longtemps déjà la structure générale demeure la même ça fait 20 ans, j'ai enseigné autre chose évidemment mais celui-là ça fait au moins 20 ans et il y a toujours une structure générale qui est la même entre autres pour ce qui est des points de repères théoriques exemple, là t'as suivi les 3 premières séances, la séance en ligne, la première séance de la semaine passée porte sur l'analyse stratégique, ça c'est une théorie qui est connue par la majorité des sociologues donc on l'utilise dans ce cours-là autant au bac qu'au certificat, il y a quand même une structure qui est là, qui est enseignée depuis très longtemps et qui est proposée par Michel Crozier qui est l'auteur de cette méthode-là. Mon enjeu à moi, c'est de rendre cette méthode-là la plus explicite possible, donc à chaque session, ça inclut celle-ci qui vient de commencer, j'essaie de me trouver des exemples ou des cas qui vont être analysés et qui soient toujours adaptés à la réalité actuelle, donc à chaque session, il va y avoir un exemple de cas différent, ça c'est un des enjeux auxquels je fais face moi généralement, de ne jamais répéter autant que possible les mêmes cas d'une session à l'autre, d'amener quelque chose qui soit plus adaptée à l'actualité je dirai, donc ça c'est un des critères premiers, et pour chaque concepts et pour chaque thèmes abordés pendant la session, j'essaie

d'ajouter des exemples tirés de l'actualité ce qui fait que c'est un *working in process* dans le fond. Hier encore j'étais à regarder un peu quels exemples que je pourrai coller au concept que je vais présenter ce soir, c'est mes principes de base, je te dirai, ce qui fait que la théorie comme telle reste puisqu'elle est contenue dans un livre qui est imposé, mais les ajouts sont les miens ils sont liés à la clarification des concepts par le biais d'exemples qui sont tirés de l'actualité et qui eux m'arrivent régulièrement jusqu'à la dernière minute en fait, donc le fil conducteur, il existe, il y est toujours, mais il faut l'enrichir et le nourrir à l'aide d'exemples et de vulgarisation si tu veux en même temps lié à des exemples de l'actualité, de l'actualité actuelle non pas passée

Yaya : là, ce que j'ai constaté lorsque j'étais à la 2^{ème} séance avec toi, le cours en présence, il y a beaucoup d'éléments que j'ai pu observer, qui m'ont impressionné d'ailleurs, il faut le dire, parce que moi je suis enseignant de formation, purement de formation, parce que la plupart des enseignants universitaires n'ont pas eu de formation pédagogique comme telle...

ME : exact, tout à fait

Yaya : ...donc moi quand je vous observais, je n'ai pas été surpris en tout cas de savoir que vous aviez été lauréat 2 fois du prix d'excellence en enseignement, alors il y a certains gestes que moi j'ai observés, comme, par exemple, quand vous avez essayé de réactiver la compréhension des étudiants au niveau du concept de capitalisme, j'ai vu systématiquement que vous utilisiez, que tu utilisais des schémas pour pouvoir expliciter ça au tableau et comment cela t'es venu comme ça sur le champ, parce que j'ai constaté que c'était les mots clés que tu mettais au tableau avec lesquels tu jouais, tu schématisais

ME : oui, forcément ça vient d'une expérience longue, ça fait 32 ans que j'enseigne pratiquement, ce qui fait qu'au départ, je vais faire une digression là, mais les premières années où j'enseignais, j'arrivais toujours et je prenais exemple sur d'anciens enseignants que j'avais eu moi-même, j'arrivais avec mes livres sous le bras, je les déposais sur mon bureau pour impressionner mes étudiants, ...rire... , et je dessinais au tableau parce qu'à l'époque il n'y avait pas d'ordinateur, ni de projection au mur, je dessinais au tableau des grandes cases que je remplissais de pleins de mots, puis petit à petit avec le temps et tout récemment je dirais depuis 7 ou 8 ans, j'élimine l'inutile et je garde l'essentiel pour le dire, les mots les plus importants pour moi sont ceux qui petit à petit se sont ancrés en moi et qui m'ont permis de saisir le concept finalement, mais c'est vrai pour tout étudiant au doctorat, on l'a tous vécu, s'approprier un concept, c'est complexe, très complexe, et pire encore quand il faut en rendre compte verbalement à quelqu'un d'autre, donc ça ça suscite beaucoup de volatilité dans la façon de l'expliquer, ce qui fait que petit à petit j'ai réussi à ancrer en moi ces concepts là et à trouver le moyen maintenant de les expliquer autrement que ce que l'auteur m'a enseigné pour le dire, donc j'ai trouvé mes mots si bien que ça devient beaucoup plus aisé pour moi maintenant d'aller directement, synthétiquement à l'essentiel en trouvant de mon point de vue le mot le plus fort pour pouvoir ensuite l'argumenter verbalement. Donc, j'essaie de me servir du moins d'outillage possible technique ou technologique et d'y aller et c'est mon métier aussi qui a fait ça de comédien d'être capable de communiquer directement avec des gens qui sont devant moi sans artifices si tu veux , c'est sûr qu'on a une image de soi, on ne se dévoile pas complètement, mais en même temps ce métier-là m'aide beaucoup aussi, donc pour répondre vraiment à ta question, ça a pris beaucoup d'années pour que je puisse m'approprier correctement

les concepts pour pouvoir les livrer autrement que par une répétition des mots qui sont écrits dans le livre, au début tu te sers de ça parce que c'est ta béquille et ensuite tu vogues sur ton propre navire, avec des erreurs aussi parfois je dirai qu'on corrige petit à petit.

Yaya : absolument, ça fait partie du processus d'ailleurs qui est de déconstruire, de reconstruire...

ME : c'est ça exactement, 20 fois sur le métier remettez votre ouvrage

Yaya : ...absolument, puis il y a aussi cette observation que j'ai faite au niveau de la présentation power point et pratiquement les concepts, je ne sais si tu en étais conscient, mais pour les concepts clés, pour certains concepts tu essaies d'illustrer ça avec des images, comment tu es passé à ça?

ME : ben, ça c'est parce que j'ai fait cette découverte-là de 2 manières c'est la sémiologie, pour moi, ma femme elle a étudié, fait son doctorat en littérature, spécialisation sémiologie et pendant le même temps en parallèle moi je faisais aussi mon doctorat en sociologie et mon directeur de thèse était un spécialiste de la sémio aussi, ce qui fait que le signifiant et le signifié donc il faut pouvoir y associer quelque chose qui soit pertinent signifiant et qu'en même temps ne soit pas répétitif, ce qui fait que dans ma longue quête d'images pour pouvoir illustrer les mots que je dis, il y a le mot longue dans la quête, recherche sur Google image, partout et de me dire, ce concept-là, cette idée-là que je veux transmettre, elle s'illustre comment et plutôt que de les faire chercher dans leur tête, je me dis je vais leur présenter une image et ils pourront y associer ensuite celle qu'ils voudront quand ils se retrouveront seul à vouloir expliquer ce concept-là, ils se trouveront une image par eux-mêmes, donc l'enjeu c'est d'arriver à en même temps à alléger chaque diapo, de ne pas l'alourdir de mots inutiles et pour le reste de pouvoir argumenter en classe verbalement puis d'aller chercher des références, donc c'est un lien sémiologique dans le fond, forcément

Yaya : j'ai constaté également au niveau de la ligne de temps, où tu avais tracé et expliqué l'évolution de la révolution tranquille...

ME : oui

Yaya : ...tant sur le plan politique que sur le plan social ici au Québec et un autre élément aussi que j'ai observé en ligne, en classe en présence mais aussi en ligne, j'ai fait cette observation, c'est de résumer complètement tout ce qui a été vu, comment est-ce que cette idée te vient ? Parce que ça je l'ai constaté lors de la 2^{ème} séance que j'ai faite avec toi, tout est fini et comme moi par habitude parce que la plupart de mes profs n'ont pas fait ça et de te voir résumer, je me suis repositionner et j'ai essayé de suivre ça avec toi et puis je m'attendais à ça en ligne parce que tu l'as fait, alors je me suis dit peut-être qu'il va en faire de même en ligne et effectivement tu l'as fait, comment est-ce que cela t'es venu?

ME : c'est de se repositionner comme ancien étudiant, je me dis j'avais besoin de ça quand j'étais étudiant, peu de profs le faisaient et t'avais raison tout à l'heure quand tu disais les profs à l'Université n'ont pas de préparation pédagogique, ils sautent dans la marmite puis ils se débrouillent, bon il y a eu une professionnalisation de la pédagogie depuis un certain nombre d'années ici à HEC, direction des apprentissages et de l'innovation pédagogique maintenant donc des spécialistes du domaine qui enseignent par ailleurs et moi ma première réflexion c'est de me dire : si j'étais à leur place, j'aurais besoin de quoi en fin de séance? et justement de se faire un

résumé, de synthétiser un peu, de se dire ok, qu'est-ce qu'on a vu, à quoi ça sert, où est ce qu'on s'en va avec ça maintenant, je te dirais que c'est un peu empathique, il y a une forme d'empathie de ma part du moins, c'est pas le cas pour tout le monde sans doute, c'est une forme d'empathie et de sympathie aussi, en même temps je ne vais pas souffrir à leur place non plus, tu sais chacun d'entre nous on a chacun nos problèmes là, mais tout de même je me dis, il y a lieu au moins de prendre le poux de chacun, pour savoir qu'il y a un cas qui va dans ces étudiants-là qui a une tête qui réfléchit puis qui angoisse sans doute, donc ne serait-ce que de mettre quelques petits repères pour leur permettre au moins de s'orienter dans la semaine qui vient, c'est de cette couleur là qu'est ce cours-là, c'est un peu ça je te dirai, c'est plus une question d'empathie

Yaya : et ça c'est l'aspect, je dirai socioaffectif

ME : et c'est de plus en plus difficile de le montrer, parce que les groupes deviennent de plus en plus gros, donc à 70, 75 étudiants il est très difficile d'abord de se rappeler du nom de chacun, je le faisais avant à 25, 30, mais à 70, 75, ça devient plus anonyme, mais je me dis pourtant ma porte est ouverte, ils n'osent pas venir, alors je les invite et qu'est ce qui me reste en fait, c'est de les encadrer globalement en essayant de les faire sentir un peu unique chacun d'entre eux, donner un peu de son temps, mais ce n'est plus ce que c'était, ça me rend triste moi, beaucoup.

Yaya : est-ce que cela n'est pas lié aux contraintes socioéconomiques que nous connaissons aujourd'hui, parce que c'est des travailleurs ...

ME : carrément et il nous faudrait plus d'enseignant à la rigueur, ce qui fait qu'on a cette contrainte là aussi, tu as tout à fait raison, oui

Yaya : ...et là, on en vient à la séance 3 et quand tu devais planifier spécifiquement cette première séance 3 en ligne, qui est en fait la 3^{ème} séance du cours de la session, mais qui est la 1^{ère} en ligne, voilà encore une fois, comment est-ce que tu as procédé dans l'immédiat, qu'est ce qui te revient en tête quand tu planifiais ça ?

ME : si on part de cette session ci, parce que ça fait quand même 4 ans que je donne ce cours là en ligne, donc c'est sûr qu'il y a un scénario qui est fait, qui existe, la 1^{ère} fois que je l'ai donné, j'avais écrit le scénario sur papier que j'avais à côté de moi, ici dans mon bureau, je donnais la séance en ligne, mais à côté de moi j'avais chaque diapositive avec indiqué dessus, je dois passer 2mn sur cette diapo-là, à la suite de quoi je dois y aller pour la suivante.

Yaya : il serait intéressant de me donner cette 1^{ère} diapo là de cette séance

ME : ok, je devrais retrouver ça, donc il y avait un scénario, un script précis qui avait été recommandé par celle qui nous avait formés à l'époque qui était la DAIP, donc on avait comme un « pattern » assez précis, qui nous disait, si vous voulez arriver à faire une heure et demi avec votre cours, il faut que vous sachiez que vous avez tant de temps à passer sur chaque diapo et à force de le faire, forcément j'en ai plus besoin, il est dans ma tête là, puis je connais mon cours par cœur, donc ça va bien, puis j'ajoute comme en classe des éléments nouveaux d'informations, sur des exemples tirés de l'actualité, mais à travers ça le scénario est complètement intégré dans ma tête, un peu comme quand on apprend à conduire une automobile, c'est très technique au départ, puis ça devient une culture, par la suite c'est intégré complètement, puis par ailleurs mon expérience de

comédien, qui m'a amené parfois à jouer à la télévision, je comprends mieux le fait qu'il est important de regarder la caméra pour que chaque étudiant se sente concerné, pour que le débit, la respiration, la pause de voix, le temps qu'on passe sur les mots comptent énormément également de manière à ce qu'ils ne s'endorment pas évidemment, donc il y a un scénario sur le passage des diapos que j'ai éliminé presque complètement, bien qu'il existait au départ. Le trac, donc la nervosité n'est plus là, je connais bien la technologie, je connais bien l'outil comme tel, donc à partir de là je n'ai plus à me préoccuper comme ça de tous les éléments techniques, j'y vais carrément pour raconter une histoire, et l'autre élément c'est qu'en ligne il est fondamental de les faire contribuer et non pas de les laisser simplement devant l'écran à simplement écouter un enseignant qui parle, passif.

Yaya : moi c'est ça qui m'intéresse

ME : il ne faut pas qu'ils soient passifs

Yaya : justement, c'est ça qui m'intéresse surtout, comment est-ce que tu procèdes dans ça? Comment est-ce que tu procèdes dans l'organisation pratique?

ME : alors, c'est comme quand on raconte une histoire, un bon roman d'aventure, va probablement proposer pendant un certain nombre de pages une mise en place du décor, ça c'est le concept que je présente et ensuite une plongée dans l'action où là t'as le sentiment de participer et là c'est là que je les fait contribuer en les amenant à travailler, à écrire sur les diapositives à partir de questions précises, je calcule environ, c'est jamais précis comme ça mais environ entre 5 et 7 mn de théorie et un 2,3, 4 mn de contribution de leur part compte du nombre qu'ils sont 70, 75, je ne peux pas tous les faire passer en même temps, avant je pouvais, maintenant, c'est par étape, 4 équipes pendant une étape, puis plus tard 4 autres équipes et ainsi de suite, donc c'est séparé en fonction d'un script assez précis dans ma tête qui est un 5,6,7 mn de présentation théorique des concepts accompagnés d'exemples puis ensuite leur contribution, sous forme d'interaction avec des réponses à une question et retour à la théorie et retour à la contribution etc., etc., pour faire en sorte qu'il y ait une dynamique, qu'ils ne s'ennuient pas surtout, il faut les considérer seul devant leur ordinateur, donc il ne faut pas qu'ils s'ennuient, il ne faut pas qu'ils quittent l'ordinateur non plus, il faut qu'ils contribuent, ils savent que : c'est moi qui s'en vient là.

Yaya : et est-ce que au commencement vous avez connu, quand je dis vous, c'est vraiment l'équipe qui donnaient ce cours là en ligne, est ce que vous avez connu une différence par rapport aux étudiants d'aujourd'hui, les tous premiers étudiants et puis ceux d'aujourd'hui?

ME : oui, du fait d'abord qu'ils sont plus nombreux dans les groupes, c'est une première chose donc ils se connaissent moins, donc ils n'ont pas le sentiment de contribuer collectivement à l'activité en ligne, ils ont plus le sentiment de venir chercher une connaissance individuelle en ligne du moins, et si on fait un lien avec les cours en classe, comme ils se quittent une semaine, et ils se revoient deux semaines plus tard, ils ne forment pas véritablement un groupe comme tel, par ailleurs, le changement qu'on a remarqué, il est minime je dirai, parce que aujourd'hui, comme il y a 4 ans, ils sont extrêmement bien préparés quand ils arrivent dans le cours en ligne, extrêmement, ils savent qu'ils vont contribuer du moins pour les enseignants qui les font participer, mon collègue

Pierre Line qui fait la même chose que moi, d'autres enseignants ne les font pratiquement pas contribuer, Maud, je sais pas.

Yaya : oui, elle le fait.

ME : je lui avait conseillé de le faire.

Yaya : exactement comme tu le faisais, parce que j'ai constaté ça, parce que j'ai retrouvé ce « pattern » là, la théorie, puis ensuite elle fait pratiquer le groupe, ensuite la théorie, ensuite le groupe.

ME : super, alors que d'autres ne le font pas, tu écoutes le prof pendant 2 heures et t'espères avoir retenu les choses les plus importantes, mais finalement le prof est presque pas là, il fait juste expliquer ce qui se passe, donc il y a des différences fondamentales, et ce qu'on remarque c'est que les étudiants aiment beaucoup contribuer par écrit, telles que les diapositives que j'installe, ils aiment beaucoup clavarder, mais ils aiment très peu sinon pas du tout parler au micro, presque pas sauf exception, donc ils sont là ils aiment contribuer, mais ils sont extrêmement gênés de parler comme tel

Yaya : ils aimeraient rester un peu dans l'ombre et non pas sous le projecteur

ME : exact, et ça je ne les oblige pas non plus, c'est correct, donc je te dirai c'est très variable selon le type d'enseignant, mais ce qui est recommandé fortement et que moi je fais comme suivi auprès des enseignants c'est que je leur dis rendez vos cours plus dynamiques, faites les participer autant que possible, et là je te dis ça maintenant, mais ce qui tend à s'en venir dans les prochaines années, c'est des cours en capsules, donc où les enseignants enregistrent au préalable, et les étudiants écoutent ça au moment où ils préfèrent le faire, ça m'inquiète un peu, je ferme la parenthèse

Yaya : au niveau de la synchrone en tout cas

ME : oui

Yaya : pourtant, c'est le côté synchrone qui nous intéresse

ME : moi, ça m'intéresse énormément aussi

Yaya : et là on en vient aux diapositives, c'est quand je regarde la diapositive de la séance 2, elle est de 52 pages, quand je regarde la diapositive de la séance 3 en ligne, elle est de 61 pages

ME : quand même un

Yaya : oui

ME : dans la moitié moins de temps

Yaya : tout à fait, quand je regarde la diapositive qu'on va avoir pour ce soir en classe, c'est de 30 pages, parce que c'est un premier constat que je fais, comment est-ce que tu es arrivé à rendre plus longue la présentation, la diapositive en ligne que celle en classe

ME : donc, parce que j'ai à peu près le même nombre de diapositives, pour une séance en classe que pour une séance en ligne, comment ça se fait que ça dure moins longtemps en ligne?

Yaya : non, je veux dire comment se fait-il que la diapositive, celle qui est en ligne est plus longue que celle qui se passe en classe, parce que moi je m'étais dit que peut-être celle qui est en classe est plus longue que celle qui est en ligne ?

ME : attends la séance 2, j'avais...

Yaya : la séance 2, c'était 52 pages, pour 3 heures de cours, la séance 3, 61 pages pour une heure et demi à peu près que nous avons fait, et puis la séance 4 ce sera 30 pages.

ME : 30 pages, sauf que ce soir la 2^{ème} partie de la séance se fera sous forme de quiz, donc il n'y a pas de cours en 2^{ème} partie de séance, ils travaillent en équipe pour répondre à des questions, donc les 30 diapos concernent la 1^{ère} partie seulement, c'est pour ça que si tu multipliais par 2, si j'avais pas de quiz, j'aurais plus de diapositives à ce moment-là, je me consacre spécifiquement à un concept, qui est le concept de régulation, si j'avais eu à faire une séance de 3 heures, j'aurais ajouté des concepts qu'on verrait la semaine prochaine, là je les ai commencé en 2^{ème} partie de la séance, il y a quelques années je n'avais pas de quiz à la séance 4, donc à ce moment-là ce que je faisais avec eux, c'est que j'appliquais le concept de régulation et on le réfléchissait ensemble dans la 2^{ème} partie de la séance, j'invitais des étudiants au tableau à venir faire la grille d'analyse avec moi, mais là je me suis rendu compte que ils étaient de plus en plus facilement autonome par rapport à leur préparation, donc maintenant je leur donne un quiz pour voir s'ils arrivent vraiment à le faire de façon autonome, la semaine prochaine, on va avoir plus de diapos en ligne, à chaque fois qu'il va y avoir un quiz séance 6, séance 10, je pense que séance 10, il y a moins de diapos un peu, à chaque fois, mais c'est les seules fois

Yaya : donc, si je comprends bien, ce n'est vraiment pas préréfléchi que tu as des diapositives assez longues.

ME : oui, c'est quand même assez réfléchi, j'ai calculé qu'on disait théoriquement qu'une diapo devait durer à peu près 3 mns, ce qui n'est pas vrai, plus la diapositive est lourde, donc plus il y a de textes, plus ça va être long, moins la diapositive est lourde, plus il y a des mots précis que le prof doit argumenter verbalement, plus ça va vite au bout de la ligne, à moins qu'il y ait des questions évidemment, moi je réfléchis à ça en me disant « est-ce que tes diapositives sont pertinentes ? » et je les réfabrique souvent, je change souvent les images, je change souvent certains mots, à chaque session, je fais pareil, je retravaille mes diapos.

Yaya : oui, moi aussi, c'est la même chose

ME : c'est juste se dire en terme autocritique, est ce que je suis encore pertinent quand je dis ça? Puis je m'aperçois que non, puis je les réfabrique, si je n'arrive pas à trouver quelque chose pour remplacer, je me dis non, elle est correcte finalement. Alors, fin août, début septembre, avant que la session commence, j'ai révisé complètement mes 1ères diapositives des séances 1 et 2, j'en ai changé quelques-unes; il m'arrive parfois en cours de session encore de faire le même travail, quand on va se retrouver à la mi-session, on va avoir un 3 semaines à peu près où on se verra pas, là je

vais travailler mes séances suivantes, les 8 à 12, je vais voir est ce que c'est encore pertinents, peut-être en changer quelques une aussi, c'est un *working in progress*.

Yaya : oui, c'est ça et moi je suis parfaitement d'accord avec toi, et moi c'est ce que je fais d'ailleurs, moi généralement je ne donne pas les diapos avant le cours

ME : oui, oui, sais-tu que c'est la 1^{ère} fois que je le fais un, je les teste cette fois-ci

Yaya : oui, parce que moi mes diapos sont toujours, comme tu le dis, c'est du *working in progress*, donc j'ai les travaille régulièrement jusqu'à la dernière minute là, et donc quand je dépose une diapo sur le studium, parce que nous c'est le studium, quand je les dépose et quand les étudiants ont ça, quand je viens en classe et que je commence à donner le cours, il y a de nouvelles informations qui surgissent et ils sont un peu déstabilisés, donc depuis que j'ai commencé, il y a 3 ou 4 cours où j'ai fait ça seulement il y a 2 ans de cela, puis après j'ai dit non je ne fais plus ça, donc moi c'est toujours après le cours que je les dépose.

ME : c'est la 1^{ère} fois que je fais ça, tu serais venu étudier dans mon cours la session passée à l'été, je les ai déposés après, là je teste cette session-ci, les étudiants aiment beaucoup avoir les diapos, mais je leur dépose 24 h à l'avance, pas avant par exemple, je me donne 24h, je me dis qu'en 24h s'il arrive quelque chose de nouveau, je leur parlerai en classe, sinon ils ont les diapos quand même, mais là je fais un test je vais voir comment ils réagissent avec ça

Yaya : parce que généralement le constat que j'ai fait avec eux, c'est que quand ils ont les diapos, ils sont, ils se sentent mieux préparés à mieux comprendre

ME: oui, moi j'avais l'impression longtemps que ils n'auraient pas le goût de venir en classe parce qu'ils avaient toutes les diapositives branchées par le prof, finalement non et je me rends compte que moi en plus ça me donne une certaine marge de liberté parce que je me dis, bon vous avez les diapos, vous avez vu ce qui est dessus, maintenant parlons un peu en marge de ça

Yaya : pour voir si vraiment vous avez intégré les concepts clés

ME: et je m'aperçois que je m'amuse un peu plus, parce que je leur ai donné d'avance, je me donne des libertés supplémentaires.

Yaya : et là au niveau de l'articulation entre la séance 2 et puis la séance 4, comment est-ce que tu articules ça?

ME: c'est très difficile, on n'a pas de ligne conductrice qui leur permet de former véritablement des équipes d'abord parce qu'il n'y a pas de travail d'équipe dans ce cours-là, donc tout l'enjeu c'est de se dire quand on se retrouve 2 semaines plus tard, il y a comme un nouveau processus de familiarisation, c'est comme se retrouver en famille après s'être pas vu pendant des années, c'est toujours nouveau, donc moi, dans mon attitude à moi, j'essaie d'être le plus, comment je dirai ça, le plus agréable possible quand je rentre en classe, pas familier, mais avec le sourire, je suis content de vous voir là, c'est remarquable d'ailleurs, je m'installe à la porte, toujours, avant que le cours commence, puis je remarque ceux qui disent bonjour, ceux qui ne disent pas bonjour, ceux qui sont gênés, je ne juge pas, ceux qui sont plus taciturnes, ceux qui sont plus en retrait et ceux qui sont

très ouverts, je commence à les identifier un peu plus, puis petit à petit je vais me servir d'eux pour pouvoir au moins en classe lancer des dynamiques, mais c'est un des grands enjeux auquel je n'ai pas réussi à trouver de solutions finales, c'est comment reformer le groupe, il n'existe pas vraiment le groupe, je ne sais pas toi dans ton cas, comment tu le vois, mais dans mon cas à moi, l'enseignement en ligne a un de ces désavantages-là, entre guillemets, c'est de dénaturer la capacité qu'on a de former de véritables groupes au moins pour une session donnée qui dure 3 mois normalement, ils sont pratiquement jamais ensemble finalement

Yaya : et ça c'est un défi

ME: c'est un énorme défi, énorme, et c'est fonction de plusieurs aspects, c'est intangible, mais un de ces aspects-là, c'est le hasard qui mène ces étudiants-là vont se retrouver dans un même groupe, qui tu vas retrouver dans ce groupe là comme type d'étudiants, est ce que ça va être un bon groupe ou un mauvais groupe, si on veut le dire le plus simplement possible là, en se disant ok, cette session-ci c'est tellement un bon groupe que je vais mentionner pour des années, puis une autre session ça va être un groupe dont tu voudrais te débarrasser le plus vite possible, il y a ce hasard là

Yaya : oui, tout à fait

ME: il est toujours organisateur, le hasard, puis par ailleurs ben le fait qu'effectivement les étudiants sont chacun chez eux, ils se retrouvent une fois par 2 semaines et ils doivent toujours continuer ou recommencer à tisser des liens qui sont toujours très ténus, du fait qu'ils n'ont pas de travail en équipe entre autre, donc la collaboration comme telle, il faut l'encourager autrement finalement, donc dans les prochaines séances, j'essaie toujours, pas toujours au mieux, mais j'essaie toujours d'amener des moments où ils vont avoir à travailler un peu en équipe pour répondre à tel ou tel exemple que je pose en classe, je n'ai pas encore réussi à faire de mélange en équipe, ça devient un peu compliqué, c'est de la gestion de classe finalement, donc c'est un enjeu Yaya, c'est un enjeu, quand on dit enjeu, c'est ce qu'on peut gagner ou perdre là, je ne suis pas certain d'y parvenir encore, on aura peut-être une réflexion à tenir à la fin de la session là-dessus

Yaya : oui, oui, tout à fait. Là, maintenant on revient un peu au commencement depuis 2007, c'est ça depuis 2007?

ME: pour l'enseignement en ligne?

Yaya : oui, pour l'enseignement en ligne

ME: non, depuis 2010

Yaya : ok, et là quels changements tu observes présentement par rapport, parce que là ça fait 32 ans que tu enseignes et il y a eu un cheminement jusqu'avant 2010 et à partir de 2010, il y a eu un nouveau cheminement à commencer avec un nouveau cheminement en ligne, comment est-ce que tu as perçu ce cheminement avant 2010 et quel a été l'apport de ce nouveau cheminement dans ton cheminement professionnel

ME: en ce qui me concerne personnellement, je ne peux pas parler pour quiconque d'autre, ça c'est fonction du cheminement de chacun, de ses expériences de vie, donc moi j'ai réussi à faire un

amalgame entre le jeu théâtral puis l'enseignement, le passage d'une matière complexe à des étudiants qui veulent apprendre, faire cet amalgame-là a pris du temps, t'apprends pas un cours par cœur pour le donner à tes étudiants, t'apprends pas ton texte, au théâtre t'apprends un texte, donc tu es assuré à moins d'avoir un blanc de mémoire, t'apprends un texte que les spectateurs écoutent, il n'y a pas de véritable interaction, mais je prends cet aspect-là que j'ai étudié longtemps pour en faire une carrière, puis je tout ce que prends j'ai appris comme sociologue, comme théorie, puis je finis par faire un lien, petit à petit au fil du temps qui passe à travers les années où j'ai enseigné à me retrouver en classe avec une matière à passer et une expérience de jeux d'acteur, ça finit par faire un tout, ça prend du temps, mais ça finit par faire un tout, arrive 2010 et là on se propose au certificat de faire des cours en ligne, et moi je me dis « waw » ça doit être formidable et je me dis encore aujourd'hui, c'est formidable, pourquoi? Encore là c'est individuel, c'est personnel. J'ai déjà fait de la radio, il y a une quarantaine d'années à peu près, puis j'ai l'impression de me retrouver à la radio à chaque fois que je donne un cours en ligne et j'adorais ça, de parler à des gens que je ne vois pas, que je m'imagine et que j'ai une conversation en privé avec eux en même temps, puis en plus ayant fait un peu de télévision, quand je mets ma caméra, quand tu sais que la caméra te regarde, tu sais que c'est là, donc regarde la, puis je m'en vais vers mes diapositives, je suis ici moi, ma caméra est là puis mes diapositives sont là donc je me tourne de temps en temps, donc j'y trouve mon compte finalement, puis en même temps et ce dont je me suis rendu compte, ce qui n'est pas banal, c'est que ce qui me manque le plus c'est d'être en classe, quand je suis en ligne, je suis content parce que c'est plus mon côté radiophonique qui ressort, mais ce qui me manque le plus c'est le présentiel, parce que si je devais choisir entre les deux, ce serait le présentiel, je préfère être là vivant, avec des gens vivants, qui ne sont pas dans le virtuel, qui sont là avec moi et qui construisent avec moi une connaissance, conséquemment je me dis, oui tu donnes un spectacle, mais en même temps, ils participent à ce spectacle-là, donc j'aime bien faire des blagues de temps en temps, puis de sentir le feedback, par les rires, par une nouvelle blague qui va s'ajouter, je l'ai direct ça, je l'ai toujours, tout de suite, ce que je n'ai pas en ligne, on peut pas le savoir, la seule manière de le savoir c'est dans les clavardages, mais ça vient toujours par délais, donc au bout d'une minute je revois les clavardages, et je me dis ah oui, il s'est dit ça tout à l'heure, ça c'est trop tard déjà, donc ça me manque les cours en classe, puis en même temps j'adore ça, donc je suis près d'un ravin, prêt à bondir dans l'inconnu, qui est : est-ce qu'on s'en va vers des cours en ligne exclusivement, éventuellement on va arriver à ça de toute façon, on n'abandonnera jamais complètement les cours en classe, mais on s'en va de plus en plus vers les cours en ligne, je vais y contribuer, mais en même temps je vais longtemps me poser la question : est-ce que je fais bien de contribuer à ça, ou si ma question ne serait pas plutôt, c'est parce qu'on n'a pas le choix de le faire, mais si on l'avait qu'est-ce qu'on ferait ? Donc, je suis encore à ce questionnement-là. À travers les 32 années que j'ai passé pas seulement ici, mais à signer en classe, le grand plaisir que j'y ai trouvé, c'est d'arriver à créer une synergie avec le groupe avec lequel je travaille, qui sont mes étudiants, sous la forme d'un spectacle préparé d'avance qui est le cours que je vais donner, qui s'est transformé avec 2010, quand sont arrivés les cours en ligne en un animateur de radio-télévision, qui essaie d'animer quelque chose qui soit agréable tout en étant pas trop kitch, tu comprends, et je suis encore ouvert parce que je me dis ce n'est que le début, il y a autre chose qui s'en vient là, c'est sûr.

Yaya : tout à fait, c'est la raison pour laquelle je suis là, pour pouvoir explorer ça. Mais comment est-ce que tu as senti l'accueil des étudiants en présence et puis en ligne? Parce que par exemple en présence tu te mets devant la porte et tu les accueilles et tu sens cette chaleur.

ME: toujours plus gêné en ligne, la seule manière que j'ai maintenant de les faire entrer en ligne c'est de les saluer dans le clavardage. Les premières fois, ils ne sont pas habitués à l'outil, donc ils ne vont pas tout de suite voir le clavardage, les fois suivantes, généralement ils réagissent un peu plus parce qu'ils sont habitués à l'outil, donc moi à chaque fois je dis : bonsoir tout le monde, je l'écris là, certaines fois il peut arriver, si je pense de mettre une diapositive agréable, je ne sais pas, la température, ce genre de truc, puis je mets un petit mot dessus, mais je ne mets jamais mon image, ni mon son, jamais au début, je ne veux pas devenir celui qui en coulisse se fait voir par le public, donc ça c'est une question radiophonique, donc bonjour tout le monde, puis là j'attends de voir qui répond, généralement c'est les mêmes que je vois arriver en classe puis me dire bonjour , il y a comme une corrélation, puis je mets de la musique, je suis un des seuls à mettre de la musique au début, mais ça il ne faut le dire à personne, parce que ça c'est de la musique que j'avais copié, il y a 3 ou 4 ans gratuitement en ligne, alors je mets de la musique, puis parfois tu as des étudiants qui réagissent , ah super j'aime cette chanson-là, puis on commence à clavarder, pour moi les clavardages en ligne sont les murmures en classe, ce qu'on entend pas des étudiants qui se parlent entre eux, là tu les as écrit, ça je trouve ça formidable, ça j'aime ça, quand mon cours est fini, je revois ma séance en ligne 2 jours plus tard, puis là je relis les clavardages, parfois j'ai oublié une réponse, puis là j'écris quelques courriels à mes étudiants, j'ai oublié de te répondre, je ne t'avais pas vu dans le clavardage, puis je relis ça, puis je me dis, ah c'est ce qui aurait été dit en classe et que je n'aurais pas entendu, c'est toujours ça, toujours

Yaya : c'est la réflexion après l'action

ME: oui, et comme je le rends public, je me rends compte qu'ils sont de moins en moins gênés petit à petit de s'exprimer sur le clavardage parce que je ne les juge pas, ou je ne ris pas de ce qui disent, au contraire, je dis oui ça c'est important, on peut peut-être y réfléchir, donc ils y vont, c'est un grand puits le clavardage, tu le remplis de ce que tu veux.

Yaya : absolument, et là au niveau de la présentation des icônes, des outils en tant que tels, comment est-ce que tu procèdes avec eux?

ME: avec les diapos que j'ai utilisés au début pour leur expliquer un peu le fonctionnement ?

Yaya : oui

ME: ça il y a eu un gros changement depuis, attends voir, en fait ça date depuis l'été passé, avant l'été passé, donc l'hiver dernier et avant, ils avaient une séance d'une heure avec les gens de Via Québec en ligne, donc un technicien à Québec de l'entreprise SVI solutions prenait une heure avec un groupe d'étudiants qui étaient 60, 70, et dans cette heure-là, ils faisaient exactement ce que moi je fais maintenant, donc on n'avait pas à le faire nous, mais depuis HEC à récupérer tout ça, à entrer ça dans zone cours, et donc ont complètement éliminé le travail que faisait l'entreprise qui était la spécialiste et maintenant ceux et celles qui doivent le faire ce sont les enseignants, ceux qui y pensent du moins, donc moi j'envoie à tous les enseignants en ligne pour leur dire, au moins la 1^{ère}

séance, montrez au étudiants comment ça fonctionne, sinon, ils vont être perdus, ils n'ont qu'une vidéo de 10 mn à voir avant que commence la séance 3 en ligne pour savoir un peu comment ça fonctionne, mais ils ne l'auront jamais pratiqué, donc faites leur au moins une petite présentation de 5, 6 mn au début, donc c'est un changement majeur quand même, parce que les étudiants arrivent un peu mal préparés, sauf que en même temps, je mets un bémol, ils sont de plus en plus nombreux à avoir suivi des cours en ligne maintenant, ils sont à peu près 3000 sur 10 000 étudiants de certificat, c'est pas mal là, c'est le tiers à peu près, il va y en avoir de plus en plus, donc on verra, mais cette préparation là que j'ai faite moi, que tu as vu, ça fait déjà un an et demi que je l'ai préparé, je savais qu'ils suivaient la préparation, mais je leur donnais quand même ça à faire, c'est important, qu'ils se sentent dans le bain et qu'on ne soit pas encore dans la théorie quand même.

Yaya : je pense qu'on pourra arrêter là pour aujourd'hui, parce que là ce que je cherchais à comprendre a été couvert, il s'agit maintenant d'aller le retranscrire

Retranscription de l'entrevue n°2 avec
Le maître d'enseignement en sociologie du travail
Du 15-11-2014

3^{ème} partie du cours : Acteurs et mondialisation

Séance précédente : séance 6 en classe (États, entreprises et blocs économiques)

➤ **Autoconfrontation : Séance 7 en ligne (Les syndicats et la mondialisation)**

❖ **Séquence 1 : 00h 06 mns 41s à 00h 07mns 02s**

Le message sur la révision de la séance et la notation.

...quand une séance est terminée et enregistrée, moi je vais la réviser pour voir qui a contribué, qui a participé, compte tenu que il y a de la notation qui est donnée pour ça évidemment aussi, puis j'aime voir en même temps ceux ou celles qui contribuent, qui heu..., que je puisse éventuellement les aider pour voir s'il y a quelques problèmes que ce soit en cours de route, je suis vraiment là pour vous aider hein, c'est important que vous le sachiez...

Yaya : Je note que tu leur dis ce que tu fais après le webinaire...

ME : J'essaie de créer une symbiose avec les étudiants pour leur rappeler la pertinence de la participation autant en classe qu'en ligne : un arrêt non prémédité en cours de route pour centrer leur attention et favoriser leur contribution, du point de vue scripturale, au cours, en regard de la durée de la séance et de l'isolement spatial de chaque étudiant.

Yaya : Juste pour ça ?

ME : Tout à fait !

Yaya : Je pensais qu'il y en avait d'autres motivations.

ME : Non, juste ce que tu viens de remarquer.

Yaya : Ok, passons à la séquence 2.

❖ **Séquence 2 : 00h 08mns 10s à 00h 08mns 31s**

Le message sur l'objectif du sondage.

Ce n'est pas des exercices futiles en même temps, on n'est pas juste évidemment là pour s'amuser hein, bien que ce soit le fun de faire des sondages, j'aime ça moi aussi, mais en même temps ça nous permet un peu de heu..., de nous heu..., de remettre les choses en perspective, de voir un peu comment heu...tout s'est développé au cours des 30 ou 40 dernières années surtout depuis, en fait, début des années 80, lorsqu'il y a heu...eu la 2^{ème} plus grande crise du siècle.

Yaya : Tu agis comme dans la séquence 2.

ME : Contrairement à la contribution par écriture dans les séances 3 et 5, l'exercice de cocher les réponses peut paraître banal ou superficiel aux yeux des étudiants, dans le sens où ils la déposent une seule fois et leur contribution est terminée. Cette intervention est un moyen d'amener les étudiants à prendre conscience que ces exercices de sondage, qu'ils font à travers plusieurs diapositives déjà, mettent en exergue le développement dans les processus de grève depuis 50 ans. Cette intervention vise donc à leur permettre de garder l'attention. L'enseignant sort des contenus pour capter leur attention, tout en considérant cette façon de faire comme une blague.

Yaya : C'est votre manière de centrer leur attention ou bien ?

ME : Tu as tout compris. C'est aussi simple que ça. Même s'ils sont des adultes, il se peut qu'ils trouvent ces exercices banals. Il faut donc toujours leur rappeler la pertinence de l'exercice, afin qu'ils s'y intéressent davantage.

Yaya : Ok, je comprends. Écoutons la séquence 3.

❖ **Séquence 3 : 00h 25mns 30s à 00h 25mns 37s**
Le graphique de comparaison entre privé et le public

Je vous remercie, on va regarder les réponses maintenant. Alors, je sais que c'est un petit peu flou là, c'est heu...c'est tiré d'un site Internet et ç'a été copié-collé, malheureusement, mais bon. Alors...

Yaya : Ta phrase est inachevée, à quoi pensais-tu exactement en ce moment-là ?

ME : Je manifeste mon naturalisme, ma franchise dans le verbe avec les étudiants : « je leur ouvre mon cœur ». Je relève néanmoins la différence entre le plagiat et le copier-coller puisque les sources de l'image trouvée sur Google sont indiquées. En considérant mon expérience de technicien télé, par rapport au mécontentement qu'un animateur pourrait manifester aux techniciens face aux images présentées à l'écran, je préfère être honnête pour éviter cette frustration des étudiants dans leurs interactions avec moi. J'utilise l'image d'animateur, c'est-à-dire moi-même, et de téléspectateurs, à savoir les étudiants, pour leur envoyer un message indiquant que je suis moi-même insatisfait de l'image, mais en même temps attirer leur l'attention sur la pertinence du contenu qu'ils sont en train d'explorer ensemble.

Yaya : Tu fais une pierre deux coups : 1) une autoévaluation de toi-même et 2) malgré la mauvaise qualité de l'image, c'est plutôt les contenus que tu mets en relief.

ME : C'est exact.

Yaya : toujours le souci de centrer l'étudiant sur les contenus. Voyons la séquence 4.

❖ Séquence 4 : 00h 44mns 31s à 00h 45mns 07s

La situation d'Assetou avec l'utilisation des outils en ligne.

...Assetou, tu as, tu veux poser une question ? Je vais te donner accès à ton micro, on va juste se prendre une petite 30 secondes... Si tu as une question à poser, tu peux déjà cliquer sur ton icône micro ici, ça va devenir vert, juste ici, et tu as juste le son, sinon je suis dans le compte à rebours, heu... je vais te retirer ton droit si tu ne parviens pas, tu pourrais écrire en ce moment-là ta question dans le clavardage...

Yaya : Encore un incident technique ?

ME : C'est une réflexion que je me fais régulièrement quand je suis en ligne comme ça, quand un étudiant n'arrive pas activer rapidement son micro. Les autres attendent à cet instant-là, ils sèchent, heu... il passe rien pour eux. J'essaie quand même de focaliser sur l'étudiant qui veut parler, mais heu... je lui donne quand même pas un grand délai. Ils ont déjà visionné la capsule préparatoire à l'utilisation de VIA et je leur avais donné quelques leçons là-dessus. S'ils y parviennent pas, c'est qu'ils n'ont pas fait l'exercice par eux-mêmes. Donc, à ce moment-là, heu... je deviens un peu plus sec. Pas méchant, simplement pour dire que, regarde, il faut que tu te pratiques. Mais, je leur donne quand même la possibilité de le faire avec le clavardage. Ce, j'essaie de tenir compte, le fait que le clavardage, je suis assez habitué à y jeter mon œil régulièrement pour ne pas perdre le fil et continuer à donner mon cours. Mais là, il y a un arrêt dans la séance, il y a un vrai arrêt, c'est pas comme en classe quand un étudiant qui a une question la pose toute suite et là il y a un intérêt public, les autres écoutent. Là, il y a un silence, un silence littéralement, et les autres attendent.

Yaya : Si je comprends bien, c'est ta stratégie de gestion de temps face à l'étudiant ?

ME : C'est en fait ça, Yaya. Puisque ce n'est pas la classe en présentiel et que la question posée par l'étudiant pourrait être d'intérêt public, l'autre alternative, pour empêcher ces problèmes techniques d'un étudiant de déranger le déroulement normal du cours, c'est d'amener les étudiants à poser leurs questions dans le clavardage.

Yaya : Ça te fait faire plusieurs choses à la fois !

ME : J'essaie à la fois de parler aux étudiants, pendant que je regarde la diapositive et la caméra, et d'écrire les réponses aux questions de chaque étudiant dans le clavardage. À l'image de la classe en présentiel, où la question posée est d'intérêt public, je rends les clavardages publics de sorte que chaque étudiant voit les questions posées par les autres et les réponses qui y ont été apportées. Pour moi, les clavardages sont les murmures entre eux dans la classe en présentiel que l'enseignant n'a toujours pas l'occasion d'entendre. Ces murmures en classe, qui semblent déranger les enseignants, ne sont en fait que des moyens d'échange des étudiants sur la matière. Ces murmures ne devraient en fait pas déranger étant donné que les étudiants traitent de la matière, mais à huis clos.

Yaya : C'est de la réflexion collaborative que l'enseignant ne voit sans doute pas ?

ME : C'est exact.

Yaya : Passons à la dernière séquence.

❖ **Séquence 4 : 01h 09 mns 04s à 01h 09 mns 14s**

Message de soulagement

...donc heu, ç'a été un peu plus vite que prévu, tant mieux d'ailleurs, je m'en vais maintenant pour deux questions, j'achève, il reste, il me reste heu 7 diapositives...

Yaya : Tu as l'air surpris que le cours finisse de sitôt !

ME : En fait, c'est par rapport à la réaction des étudiants, qui disent que plus ça se prolonge au-delà de 1 h, plus ils s'épuisent, plus ils perdent leur attention. Tant mieux pour vous, si nous finissons vite, vous allez pouvoir vous reposer tranquillement. À ce moment précis du cours, je disais les choses telles que je les pensais. J'essaie d'être franc, de dire exactement les choses telles que je les pense ou les ressente. En tout cas, ma façon d'interagir avec mes étudiants, comme enseignant dans mes cours, ne diffère pas de la façon que j'agis en tant que personne adulte, en dehors de mon cours. Cela fait 32 ans que je pratique ce métier. Je suis et je reste moi-même.

Yaya : dernière question pour terminer cet entretien, qu'est-ce que tu trouves de difficile en ligne quand tu enseignes ?

ME : Faire une étude physiologique sur une présence en classe et une présence en ligne serait bien bienvenue pour réellement comprendre le stress que nous vivons dans l'enseignement en ligne. En classe, je ne manipule rien. Sinon brancher mon ordinateur. Là, il y a un élément technique qui me tient quand même. Il y a avait eu une tempête solaire, on avait perdu l'écran pendant 10 minutes [...] je me dis toujours : « j'espère qu'il ne va pas me manquer une diapositive, j'espère que ma souris va pas me lâcher ». Quand je suis en ligne, il y a une partie de moi qui est en train de penser deux mouvements d'avance pour me dire qu'est-ce qui va se passer encore. À la fin, il me faut beaucoup plus de temps pour baisser l'adrénaline, pour me calmer, pour me sortir de la séance.

Yaya : Merci beaucoup de ta collaboration. Reste maintenant à retranscrire tout ce discours.

ME : J'imagine le gros travail qui t'attend !

Yaya : Tout à fait.

Retranscription de l'entrevue n°1 du 01-09-2014 avec la chargée de cours

Yaya : Depuis quand avez-vous commencé à donner les cours en format hybride.....c'était Automne 2013?

CC : le 1^{er} cours en hybride? Ou le 1^{er} cours...?

Yaya : en hybride

CC : Hiver, j'ai donné et en Été aussi

Yaya : Hiver 2013, c'est ça.....

CC: moi, j'en avais pas, rire..., moi j'en avais pas beaucoup, j'avais un peu peur de ne pas être capable de passer la matière, j'ai trouvé des outils pour ça parce que effectivement je me suis rendue compte que plus que 2 heures à l'écran c'est difficile donc j'ai coupé des sections de mes cours puis j'ai développé des capsules qu'on puisse les regarder, donc j'avais un peu peur de ne pas être capable de faire passer la matière euh, je suis inquiète sur la participation encore, je trouve que j'ai une dizaine de personnes par cours qui n'assiste pas, dès le 1^{er} cours là

Yaya : ils ne sont pas présents

CC: en général, le 1^{er} cours va tourner, on va voir cette session ci, mais le 1^{er} cours euh, mais je leur fais beaucoup d'avertissements le 1^{er} cours, je leur dis écoutez, moi je suis une personne cool là, dans le sens où je ne vais pas leur mettre la couche là, ils sont à l'université, vous avez une vie, vous la gérez, vous ne voulez pas assister au cours, c'est bon, mais si vous voulez le réussir, sachez que j'ai constaté d'année en année, ceux qui assistaient au cours soit en ligne, soit en salle lors du cours réussissaient mieux, maintenant, vous faites ce que vous voulez, c'est votre vie, c'est vous qui gérez votre performance, je leur dis vous allez voir je vais vous faire quelques notions de vie là, puis après c'est fini, je ne vous fais plus la morale pour le reste de la session, donc je leur parle de ça, de leur présence, de leur participation, de leur travail d'équipe, qu'ils sont capables de suivre, parce que moi je les aide, quand je les aide de semaine en semaine, je leur dis essayer de suivre le rythme que je vous donne parce que si vous ne le suivez pas, vous n'allez pas être capable de remettre le travail à temps, ou vous allez mettre beaucoup trop de temps à la fin, et puis vous voyez je leur fais comme ça des leçons de début, mais c'est vrai que ça c'est une appréhension que j'avais et puis ça l'est encore, on va voir là le 1^{er} cours; en ligne séance 3 j'ai une trentaine d'étudiants qui sont là, au milieu du cours ça tombe à 25, séance 5, je vais tout de suite arriver à 25, puis au milieu du cours je vais tomber à 20, séance 7, 25, puis là je vais rester à 25, donc, j'ai une dizaine de personnes qui ne participent pas au cours en ligne au moment où il est donné

Yaya : mais ils viennent après

CC: oui, ils viennent en présence, parce que je les vois, rire...

Yaya : il y a cette question que je voulais poser, est ce que ces étudiants-là n'ont pas plus confiance dans l'enseignement en présence par rapport à l'enseignement en ligne?

CC: non, non, au contraire, ils s'inscrivent à ces cours parce qu'ils apprécient la flexibilité, ce n'est pas une question de confiance, c'est une question, je suis certaine que c'est une question reliée au fait que l'enseignant les voit quand ils sont en classe, tandis que dans leur tête, ils n'ont pas

l'impression que ça paraît qu'ils sont absents, alors c'est de vouloir bien faire aux yeux de l'enseignant, vous comprenez ce que je veux dire?

Yaya : oui, je vois

CC: et vouloir bien paraître, ça c'est ma perception, je me trompe peut-être, vous pourriez leur demander dans les questions, est ce que vous avez plus confiance au cours en ligne, mais euh, moi, sincèrement je pense que c'est une question de perception aux yeux du professeur

Yaya : moi, c'est cette perception qui m'intéresse, on va chercher, du moins quelle est la nature de cette perception. Mais ce qui m'intéresse aussi, au niveau de la médiation.... toujours est-il qu'en tant que gestionnaire de projethybride puis en présence, cette médiation.....handicap.....

CC: à la communication?

Yaya : oui, à la communication.....

CC: non, non, je constate au contraire que pour certaines personnes c'est facilitant parce que vous allez voir, je ne donne pas la parole à tout le monde lors euh du cours en ligne,... je réponds aux questions c'est très très sauf quand je vois que des étudiants n'écoutent pas là, je vais aller leur poser une question juste pour leur dire ben écoutez, c'est moi le prof là, s'il vous plaît, si vous voulez parler, sortez de la salle, vous me comprenez là, mais je ne peux pas voir en mode virtuel s'ils ne m'écoutent pas, alors ce que je fais, c'est que je leur pose des questions larges, puis je leur demande d'écrire leur réponse, puis j'organise les réponses, et parfois quand je ne suis pas trop sûr, ben je me dis que je vais donner la parole à quelqu'un pour lui demander de préciser, donc là je lui donne la parole, mais j'ai constaté qu'il y avait des étudiants qui sont un peu timides dans la classe qui participe parce que là ils ont pas à parler et c'est pas visible, ils ont juste à rédiger, puis je leur mets jamais la caméra, puisque je sais qu'il y a certaines personnes qui sont très très inconfortables avec la caméra, je leur mets jamais la caméra, des fois je leur donne la parole quand je comprends pas ce qu'ils ont voulu m'écrire, ou des fois lorsque je vois qu'ils participent moins, ben là je vais dire je vais poser une question à Mélanie, mais je constate qu'à l'opposé, ce n'est pas vraiment un facteur de, de, c'est plus un facteur qui encourage la participation de certaines personnes

Yaya :la participation...

CC: la participation au niveau du contenu, pas de la participation physique là

Yaya : ...ceux qui se sentent gênés en présence...d'interagir ou de parler... en ligne...du moment que la caméra n'est pas braquée sur eux...Dans tous ce que vous me dites là, c'est sûr qu'à la fin...le travail final entre vous et moi ...c'est de configurer le processus ..., mais pour ces 2 premières sessions, quels seraient les défis pédagogiques?

CC : euh, euh, ben écoutez, j'en ai parlé tout à l'heure, la participation, pour moi c'est un défi, parce que je constate ça les affecte au niveau de leurs résultats

Yaya : ça c'est sûr

CC: ensuite, le défi au niveau de l'encadrement, travail d'équipes, est beaucoup plus présent, c'est beaucoup plus difficile pour moi d'encadrer, puis encore une fois le travail d'équipe est fondamental dans ce cours là parce que c'est vraiment quelque chose, ce sont des outils techniques que les étudiants vont utiliser..., alors c'est fondamental qu'ils assimilent bien la production de ce plan de projet-là qui est très difficile au niveau du modèle hybride de leur ..., j'ai pas encore trouvé la solution, ça fait 3 sessions que je le donne, j'ai évolué dans ma façon de le faire, mais j'ai pas encore trouvé la solution, ce que j'ai trouvé comme solution pour m'assurer que l'assimilation se fait en partie, c'est que je les rencontre après la correction du travail, pour leur donner une rétroaction, alors chaque fois je reste 20 mn avec chacune des équipes

Yaya : en présence physique?

CC: oui, et là je leur donne RDV avant ou après le cours, les équipes choisissent, puis je leur donne une rétroaction sur leur travail, pour les choses qui sont très importantes au niveau apprentissage qui n'ont pas été assimilées, parce que je constate qu'il y a des choses que je n'arrive pas à transmettre comme je réussis à le faire en salle, au niveau du travail écrit, du plan de projet là, c'est ça ce que j'ai constaté, le reste c'est sûr que nous on avait des présentations qui était avant pendant la séance 11 et 12, maintenant c'est seulement la séance 12, alors j'ai réduit le temps de présentation, je ne vois pas d'autres enjeux pédagogiques, pour moi en tous cas c'est celui relié au fait que j'ai l'impression que la participation physique est pas là et puis lorsqu'ils sont devant leurs écrans, je ne sais pas à quel point ils suivent, je n'arrive pas à le voir, j'arrive à le voir avec les commentaires de quelques étudiants qui participent, mais...

Yaya : les reconnaissez-vous ?

CC: je vois leurs noms, c'est ce que vous voulez dire?

Yaya : oui, oui

CC: oui, je vois leurs noms, si j'ai 25 étudiants et je pose une question, je ne m'attends pas à voir 25 réponses, je ne sais pas si ça répond à votre question sur les défis pédagogiques?

Yaya:..., alors la question que je veux aussi poser c'est sur la planification

CC: sur la planification de mon cours?

Yaya : oui....

CC: oui, oui, oui, j'ai changé le cours, ça c'est sûr, la planification, oui, ça a affecté le cours effectivement, il y a des portions de cours que j'ai sorti que j'ai trouvé qu'ils se géraient bien, alors j'ai créé des petites capsules, alors ça, vous devriez l'avoir, la gestion de risque, la gestion des parties prenantes, euh, le CPM, je les ai sorti du cours parce que je n'ai pas le temps de les aborder et puis ça se fait très très bien sous forme de capsules, alors j'ai sorti ça et j'ai aussi changé un peu l'ordre de quelques éléments dans les cours, par exemple on a 2 cours sur la planification en gestion de projets, alors auparavant j'avais certains thèmes, là je les traite vraiment dans l'ordre, pour faciliter le suivi au niveau de l'étudiant, alors j'ai changé un petit peu certains aspects , il y avait une portion qui était dans une section, que j'ai mis dans une autre section, parce que je trouvais que

ça allait mieux , oui j'ai changé un petit peu la planification, ce qui n'a pas plus à mon coordonnateur, qui n'est pas content, mais écoutez, je m'en fiche, rire ...

Yaya : rire, mais justement c'est ça l'enseignement, la capacité d'adaptation de l'enseignant par rapport au contexte, parce qu'il n'y a pas de recettes toutes faites qu'on donne à l'enseignant pour lui dire voilà c'est comme ça, il n'y a pas de prescription, en tant qu'enseignant c'est cette capacité de s'adapter au contexte

CC: et j'ai changé aussi, juste pour que vous le sachiez là, j'ai changé le matériel ..., pour que ce soit plus convivial en ligne et pour que ce soit standard il a fallu que je change tout le matériel, de toutes les séances, parce qu'il y avait trop de différences entre les 2, alors j'ai vraiment tout adapté

Yaya : et moi j'aimerais avoir les 2 versions

CC: la version précédente?

Yaya : oui

CC: ben, vous l'avez là, regardez sur le site de l'été, allez-y je vais vous montrer là, alors si vous allez dans la session d'été, et puis vous allez dans plan de cours et puis là prenez la séance, je ne sais pas moi, la séance 3, alors si vous descendez, attendez, vous avez mes capsules, ça c'est des thèmes qui étaient abordés normalement dans ce cours là, vous pourrez les regarder si vous voulez là, et puis, si vous descendez, capsule, capsule, parce que je leur donne les capsules en différents formats, alors vous regardez ici, vous avez note de cours, ça c'est l'ancien power point, comme le coordonnateur veut continuer à donner le cours avec ça, alors ça c'est les notes de cours, ça c'est l'ancien power point, si vous descendez, vous allez voir un document qui s'appelle présentation utilisée en classe, c'est bizarre, c'est peut-être plus là

Yaya : peut-être que vous l'avez enlevé sans le savoir

CC: peut-être que je l'ai enlevé sans le savoir, ah, le voilà, présentation utilisée en classe, vous voyez ça c'est mon power point, conversation au téléphone...

Yaya : donc le constat que je fais

CC: j'ai allégé le format

Yaya : vous avez allégé le format en ligne, puis là je trouve plus de pages

CC: oui, oui, vous allez comprendre pourquoi, c'est parce que en ligne, euh, si vous regardez, vous allez voir que je ramène, euh, dans le cours on va parler principalement de 5 processus en gestion de projet et puis si vous descendez là, euh, ça c'est quelque chose qui n'existe pas, moi je ramène régulièrement le plan de la séance pour dire aux étudiants où on est, alors si vous descendez, là c'est le plan de la séance, ben là je vais dire on va faire un suivi sur votre document d'orientation, votre plan de projet et si vous descendez, après ça je fais un récapitulatif, alors le plan de séance revient, je fais un récapitulatif sur la séance 2 et puis j'ai inséré des questions pour faire interagir les étudiants, alors faut voir comme la semaine dernière on a parlé des processus, lesquels ne ..., est ce que vous vous en souvenez, alors là ils vont répondre, ils mettre un petit x, puis je reviens

avec l'acétate qui explique... donc c'est pour ça qu'il y a un peu plus de???, puis vous allez voir ici, j'ai une autre question et là j'ai un sondage en ligne, alors vous allez voir, vous souvenez-vous de la définition qu'on a vu la semaine dernière sur le démarrage, puis là j'ai un petit sondage en ligne avec l'application puis là ils doivent répondre quelle est la???, et puis après je tombe dans l'explication du processus et ce processus-là vous allez le voir de façon régulière dans le cours parce qu'au début j'explique c'est quoi les données d'entrée, c'est quoi qu'on a besoin pour faire un bon démarrage de projet après ça j'explique c'est quoi faire un bon démarrage de projet puis après j'explique qu'est ce qui sort d'un démarrage de projet, ok, c'est pour ça que c'est un petit peu plus long parce que là je ramène des indices visuels fréquents, qu'il n'y avait pas dans l'autre présentation, juste pour faciliter le suivi des étudiants, parce qu'en ligne c'est pas top top, alors vous allez voir si vous descendez dans la présentation, vous voyez on revient avec le même schéma, puis j'explique qu'est ce qui rentre dans le processus de démarrage ce sont ces éléments-là, puis après je viens expliquer chacun des éléments d'entrée. Donc c'est pour ça que je vous dis que j'ai changé de power point, pour???, par rapport???, c'est pour ça qu'il y a plus de pages, 1 il y a des questions et 2 il y a des indices visuels ce qui permet à l'étudiant de suivre où on est dans la présentation, moi je trouve ça plus dynamique, mais là c'est mon opinion là

Yaya : moi en tant que formateur en ligne, je vois que vous êtes arrivée à ...mettre des images... d'être beaucoup plus concret...

CC: puis on n'est pas capable de voir si les étudiants suivent, en salle on le voit tout de suite quand les étudiants décrochent là

Yaya : justement c'est ça qui m'intéresse en tant que chercheur, c'est de voir ..., c'est de pouvoir construire, reconstruire, en tous cas reconfigurer tout ça, moi, c'est ce processus-là qui m'intéresse en tout cas mon souhait c'est que avec Gilles on puisse vraiment faire ressortir un modèle qu'on pourrait éventuellement proposer ...

CC: vous allez voir ce que je vous ai dit tout à l'heure pour le support que je leur fais au niveau du travail d'équipe, vous allez à la fin, euh, la semaine d'avant, la séance 2, ce que j'ai intégré à la séance 2, c'est que je leur ai dit, vous avez une lecture à faire, ... ça va vous expliquer c'est quoi la mission d'un projet, c'est quoi la vision d'un projet, une fois que vous allez avoir fait cette lecture-là, je veux que vous vous réunissiez en équipe et que vous travailliez sur la mission et la vision de votre projet d'équipe, parce que la semaine prochaine, vous allez venir les indiquer, alors justement je demande aux équipes de venir m'indiquer c'est quoi selon eux, de me donner un objectif en lien avec le plan de projet, et là ils le font directement en ligne, puis je commente, puis je leur dis, si on pense à un objectif smart, un objectif smart doit être spécifique, mesurable, atteignable, réalisable et limité dans le temps, si on regarde cet objectif-là, c'est pas mauvais parce qu'il y a tel élément qui est spécifique au plan de projet, mais il manque peut-être la limite dans le temps, il manque un élément de mesure, alors votre objectif pourrait être un peu plus détaillé pour inclure tel tel élément, ça c'est leur plan de projet, c'est leur travail d'équipe.

Yaya : c'est vous qui commentez ça?

CC: et moi, je commente ce qu'ils m'ont écrit pour pouvoir les accompagner d'avantage dans leur travail d'équipe en même temps il faut que j'atteigne des objectifs de compréhension sur les

objectifs que cette séance a, durant cette séance-là les étudiants doivent comprendre ce qu'est une mission de projet, ce qu'est une vision de projet, donc j'intègre les éléments du travail d'équipe, vous voyez ça ce sont des choses que j'ai rajouté qui ne sont pas dans le ???, ça c'est une question que je leur pose

Yaya :...et ça c'est beaucoup plus signifiant pour l'étudiant à distance que pour l'étudiant en présence

CC: oui, oui, ben en présence je vais faire les choses différemment, en présence je vais leur dire, la séance 4 par exemple, je vais leur dire vous avez visionné la capsule sur la gestion des risques, maintenant pour votre travail d'équipe je veux que vous travaillez en équipe pendant 15 mn, puis identifiez quels sont les types de risques que vous pourriez avoir au niveau des ressources humaines en fonction de ce que vous avez vu, alors là ils font un « brainstorming » et là je les fais participer, alors chaque équipe présente ses risques, puis les autres commentent plus que moi je commente en présence, tandis que là, c'est moi qui commente ce qu'ils écrivent

Yaya :...leur demander aussi de commenter ...

CC: oui, mais c'est plus difficile, je l'ai essayé la 1^{ère} session que je l'ai donné, c'est plus difficile, parce que l'espace, des fois ils me posent des questions, alors là je réponds, c'est plus difficile, mais oui, oui

Yaya : on pourra arrêter là parce qu'on a toute la session pour pouvoir s'entretenir et discuter de ça, on pourra même éventuellement travailler à distance

CC: si vous voulez aussi venir en présentiel, si vous voulez arriver un petit peu avant

Yaya : je le ferai, le 1^{er} cours commence quand?

CC: le 8, dans 2 semaines

Yaya : lundi le 8 septembre?

CC: oui et puis après il y a 2 semaines de congé, la dernière d'octobre et la 1^{ère} de novembre je pense

Yaya : pour l'instant vous avez 45 étudiants inscrits

CC: en général le 1^{er} cours j'en ai 4 ou 5 d'absent, le 2^{ème} il y en a 2 ou 3, là je tombe à 42, puis après le 1^{er} cours j'ai aussi des abandons, parce que je leur fais peur un peu

Yaya : avec le volume de travail peut-être

CC: ben, c'est ça j'aime mieux leur dire d'avance, que après je me fasse assaillir avec de mauvaises évaluations, vous comprenez

Yaya : oui, oui, tout à fait. Il se pourrait éventuellement, parce que la façon dont je vois les choses il se pourrait que j'interagisse avec eux dans les travaux d'équipes, pour voir la dynamique du groupe.

CC : vous voulez que je leur demande si ça leur pose problème dès le début

Yaya : ...voir, vivre la dynamique du groupe....perception des choses comme si on vit les choses

CC: si vous pouvez préparer un petit mot qui vous présente

Yaya : oui, je vais le faire cette fin de semaine ...merci

Retranscription de l'entrevue n°2 du 09-10-2014 avec la chargée de cours

Yaya: il s'agit en fait d'un entretien d'explicitation, moi je m'intéresse beaucoup plus au comment tu fais les choses qu'au pourquoi tu fais les choses, parce que le comment expliquera plus tard pourquoi tu as fait ceci et pourquoi tu as fait cela. Il y a des gestes quand je vous observe toi et Gilles, il y a des gestes que vous posez sans vous en rendre compte et puis souvent vous me donnez des explications, bon j'ai fait ceci, j'ai fait cela, parce que parce que parce que, voilà, moi c'est plutôt le comment, moi c'est plutôt le comment, c'est la décision sur le champ que vous prenez qui m'intéresse, parce que ça c'est ce qu'on va appeler le préréfléchi, qui n'est pas vraiment mis en perspective dans la conscience réfléchie en tant que tel, c'est par la suite là que vous vous rendez compte de cela, et puis bon vous essayez de développer par la suite une certaine expertise par rapport à ça, et moi c'est surtout ça qui m'intéresse et c'est à partir de là qu'on va essayer de modéliser ensemble, Gilles toi et moi-même. Alors je commence, j'aimerais d'abord savoir quand tu devais planifier ce cours là pour toute la session, quand tu devais faire la planification globale, dis-moi, comment est-ce que tu as procédé quand tu t'es assise et tu devais planifier pour la session d'automne 2014, comment est-ce que tu as planifié tout ça de façon globale ?

CC: d'abord le format qu'on a là, combien de séance on a en ligne, puis combien de séance on a en salle, c'est déterminé, ça ce n'est pas planifié, comment est-ce qu'on planifie le cours, les objectifs, comment est-ce qu'on va adapter nos exercices, moi je l'ai fait ça, le gros de ma réflexion c'est fait pour la session hiver l'année dernière parce que c'était la 1ère fois que je donnais le cours en ligne, parce que après, une fois qu'il est construit le cours là, c'est assez facile après de s'imbriquer, il ya des petits ajustements qu'on va faire en fonction de ce qui a bien été, de ce qui a pas bien été, mais je te dirai que la grosse réflexion sur comment le cours était construit, comment on a bâti les exercices et tout, je l'ai fait à l'hiver et puis il y a eu la séance d'été qui m'a permis de confirmer ou d'infirmier certaines choses, donc je n'ai pas beaucoup de modifications sur ce que je fais là, par rapport à ce que j'ai fait cet été, ben en fait je te dirai par rapport à ce que j'ai fait l'hiver dernier

Yaya : justement, c'est ça qui va m'intéresser d'ailleurs, alors quand tu devais le penser pour la 1ère fois ce cours là en hiver, alors comment est-ce que tu as procédé, parce que ce n'était pas en présence uniquement

CC: oui, parce que tu as vu la différence entre les notes de cours qui avait auparavant, puis le cours que j'ai construit

Yaya : tout à fait

CC: bon, alors moi je me suis dit, comment est-ce que je peux faire, j'avais fait des formations avec Catherine, je n'avais pas encore donné de séance en ligne, mais j'avais vu un peu Élise ma collègue, j'avais vu ses séances en ligne, j'avais regardé les séances en ligne d'autres personnes, puis j'avais, je me suis assise avec Catherine puis je lui ai dit, écoute Catherine, voici le cours, voici comment il est construit, moi je pense qu'on peut difficilement le donner comme ça avec le format en ligne, parce que je sentais déjà quand on n'était pas en ligne que l'étudiant avait de la difficulté à l'automne, à voir le fil conducteur à travers le cours, alors pourquoi on faisait??? Tu sais à chaque séance on donne par exemple là je suis dans les processus, à chaque séance j'expliquais un processus, là un moment donné, les étudiants me disent oui mais ??? je voyais qu'ils ne comprenaient pas où ils se situaient par rapport au reste, donc je me suis assise avec Catherine, puis j'ai dit comment est-ce qu'on peut illustrer la façon que le cours est construit, tu sais les 2 cours de bases, puis ça c'est ma pyramide au début, tu vois les 2 cours de base, après ça on explique les processus, comment gérer un projet, puis après ça on va parler de l'humain dans la gestion de projet

donc le gestionnaire de projet, ok, le gestionnaire de projet et la gestion de la dynamique d'équipe, donc comment je peux illustrer à l'étudiant c'est quoi le fil conducteur puis où je m'en vais dans le cours pour qu'ils comprennent les séances 1 à 10, où on démarre, puis où on s'en va, ok. Donc, ça ça a été la base, puis après ça le gros du cours c'est de passer à travers les 5 processus, et puis les 5 processus étaient construits où on montrait des concepts juste les uns après les autres sans qu'il y est de fil conducteur et puis un moment donné, c'est Catherine qui m'a dit écoute Maud... j'avais tout changé le power point en mettant des questions, puis Catherine me disait, mais moi je ne vois pas où tu t'en vas et c'est là que j'ai construit la slide, parce que je ne faisais que la séance du démarrage avec elle, je ne faisais que le 1er processus, c'est là que j'ai construit cette slide là que je réutilise pour tous les processus, où là j'ai ce qui entre dans le processus, le processus, je ne sais pas si je réponds à ce que tu veux là

Yaya : oui tout à fait

CC: le processus et ce qui va sortir du processus, ok, donc c'est là que j'ai pu avec Catherine, je lui ai dit si je présente mes choses comme ça, est ce que tu penses que ce serait plus facile et c'est comme ça que j'en suis venue à présenter les processus de cette façon-là l'année dernière pour la 1ère fois, ok?

Yaya : donc si je comprends bien, ton souci, c'était d'amener l'étudiant à visualiser la démarche

CC: à visualiser la démarche, à comprendre, tu sais on montre des concepts, on parle de charte de projet, on parle de, je te parle du processus de démarrage là, puis l'étudiant avait de la difficulté à comprendre, mais ok ces concepts-là oui, mais ça sert à quoi? Ça vient où, moi là en tant que gestionnaire de projet je dois faire ça à quel moment, puis pourquoi je dois faire ça, alors c'est pour ça que j'en suis venue à dire, ben pour chacun des 5 processus, je pense que c'est important que l'étudiant comprenne qu'est ce qui nous amène à faire ces activités-là, qu'est-ce qu'on doit faire une fois qu'on fait l'activité, puis qu'est ce qui doit en sortir à la fin de cette activité-là, ok, donc c'est pour ça que j'ai???, ça pourrait être n'importe quel schéma, ok, mais c'est pour cela que j'ai voulu dire, à la place de dire on va juste avoir une slide sur le « statement of world » après ça on va avoir une slide sur la charte de projet, après ça on va avoir une slide sur, tu sais

Yaya : donc tu étais plutôt animée par la question de cohérence

CC: exactement

Yaya : donc il y a un input, il y a le processus de traitement et puis on doit avoir un output

CC: exactement, moi ce que je voulais c'est que l'étudiant soit en mesure, puis surtout en ligne, mais une fois que tu fais ça pour le cours en ligne pourquoi pas faire la même chose pour les cours en salle, tu comprends, une fois que tu utilises ce format-là, alors moi je voulais que l'étudiant comprenne effectivement comment les choses interagissaient, puis je voulais comprendre lui en tant que gestionnaire de projet, quand il va faire la job de gestionnaire de projet, pourquoi il va devoir faire certaines choses, puis qu'est-ce que ça va donner au bout du compte

Yaya : tout à fait

CC: alors c'est pour ça que j'en suis venue avec des discussions avec Catherine avec???, ça a été long un, parce que j'ai commencé j'ai dit à l'hiver, mais j'ai commencé ça à l'automne 2012 en préparation à l'hiver 2013, et j'avais déjà préparé à l'automne 2012 mes 5 premières séances, puis je me suis dit on va attendre de voir comment ça se déroule les 5 puis après ça je défilerais parce

qu'il y a toujours la relâche de 2 semaines puis après je m'étais dit si ça va bien à la séance 3, ben je pourrai faire ma séance 6 et ma séance 7, puis à la relâche je ferai ma séance 8 et 9 parce que les séances 8 et 9 c'est vraiment le gestionnaire de projet, ça ne cadre pas tout à fait avec les processus, donc c'est un peu comme ça que j'en suis venue à faire ça, puis à l'hiver j'ai testé, parce que j'avais un cours en salle, puis un cours en ligne

Yaya : pour la même discipline?

CC: pour la même discipline, le lundi j'enseignais au cours qui est en salle et le vendredi j'enseignais au cours qui est en ligne et j'étais capable d'utiliser le même matériel parce que j'avais pas envie de donner 2 cours différents, tu vois, donc je me suis dit je vais utiliser le même matériel, puis je vais voir ce que ça donne déjà avec les gens qui sont en salle, si ça fonctionne bien, et si ça fonctionne bien c'est tant mieux, parce que je vais faire mon cours hybride je vais être capable de réutiliser la même chose. La seule chose que je trouve plus difficile en salle, puis des fois je les saute, il y a certaines questions qui sont là pour animer la séance en ligne, pour permettre aux étudiants de participer ou des fois je trouve que parfois ces questions-là sont trop légères en salle pour avoir un échange, c'est pour ça que parfois je transforme ma question quand je suis en salle pour qu'elle soit un peu plus approfondie, puis je demande aux étudiants de contribuer avec leur expérience, tu comprends, mais c'est plus difficile à faire, tu l'as vu cette semaine avec le bug technique en plus, c'est la 1ère fois que ça m'arrive un bug comme ça tu sais

Yaya : tu vois pourquoi je ne pose pas les questions pourquoi, parce que j'ai posé la question comment, tu m'as expliqué le processus et en même temps tu l'as justifié en disant pourquoi

CC: oui tout à fait

Yaya : et ça, ça a été fait de façon globale et donc ce qui est très intéressant dans ton cas, c'est que tu vis en même temps 2 expériences, c'est-à-dire l'expérience en présence, dans laquelle tu as été initialement formée, étudiante et dans laquelle encore tu enseignes, en même temps aussi une expérience en ligne, à distance dans un cours articulant les 2 formats de formation, alors quand tu devais donner cette 1ère séance en ligne peu importe que ce soit quand tu as commencé en hiver, ou cette année-là, après les deux premières séances en classe, comment est-ce que tu as procédé pour organiser la séance 3, de sorte que l'étudiant sente, voit un cheminement logique dans le cours?

CC: euh, je n'ai pas structuré la séance 3 juste pour structurer la séance 3 parce qu'elle était en ligne, euh, le cours a vraiment était structuré dans une optique où mon cours allait être en salle et en ligne et puis globalement l'approche que j'ai apportée a été la même de la séance 1 à la séance 10, tu comprends, pour que je puisse avoir un fil conducteur, alors la seule chose que j'ai faite différente dans la séance 3, c'est d'apporter des petits exercices d'initiation au début de la séance à l'étudiant qui n'a jamais touché à l'outil, pour qu'il puisse se familiariser avec les différents boutons, c'est le seul truc que je fais différent, le reste c'est à peu près la même chose, comme je t'ai dit moi je n'ai pas voulu penser aux séances parce qu'elles étaient en ligne, j'ai voulu essayer d'apporter une structure globale au cours qui faisait du sens à la fois en salle et à la fois en ligne, tu comprends?

Yaya : donc si je comprends très bien, avec la séance 3, la seule particularité qui existerait par rapport aux autres séances en ligne c'est le 1er accueil des étudiants en tant que tel, parce que c'est la 1ère fois que vous vous retrouvez à distance en ligne, la présentation des écoles qu'il fallait utiliser, parce que là j'ai également retrouvé la présentation des contenus.

CC: puis il y a des petits sondages, tu sais, que j'utilise, mais ça c'est des choses que je fais en classe, je dis qui pense que c'est la réponse X, puis ils lèvent la main, c'est un peu la même chose, c'est sûr que l'outil en ligne c'est plus efficace, les gens répondent et puis hop, mais honnêtement à part ça là, il n'y a pas de???

Yaya : il n'y a pas de particularités par rapport aux autres séances

CC: non

Yaya : mais, as-tu pensé par exemple à voir les étudiants interagir entre eux, est ce que c'est possible?

CC: oui, je l'ai fait et je ne le fais plus, rire, je l'ai fait à l'hiver

Yaya : comment est-ce que tu as procédé pour faire ça?

CC: je l'ai fait à l'hiver, et puis ce que j'ai fait c'est que j'ai voulu, c'est pour ça que maintenant je leur donne des devoirs par rapport à leur travail d'équipe, je leur dis par exemple, réfléchissez à votre mission puis on interagira ensemble, la 1ère session, ce que j'avais dit, c'est que après le cours je vais vous envoyer en atelier, alors je les ai envoyé en atelier, je les avais mis, j'avais déjà préparé les équipes, pour qu'ils s'en aillent en atelier ensemble en équipe et pour qu'ils interagissent ensemble en ligne, puis j'allais voir dans les ateliers, alors il s'est produit 2 choses, d'abord il y a plusieurs étudiants qui ont décroché qui ont décidé de ne pas continuer et puis l'autre chose, c'est que je m'aperçois que, puis ça même si je leur dis, ça me prends un micro casque, je m'aperçois que plusieurs étudiants ne sont pas équipés pour vraiment parler dans les micros et ça faisait en sorte que des fois j'avais un atelier où j'avais une équipe de 5, 6 personnes qui devaient interagir ensemble puis j'en avais juste une, puis là ils s'écrivaient, alors là c'était vraiment pas efficace et puis lorsqu'ils revenaient, où là on allait discuter de leurs missions, de leurs projets, j'avais 2 équipes sur 4 ou sur 10, qui avaient vraiment pu interagir, donc ça représente une méchante problématique pour moi parce que là ça veut dire qu'il y a 2 équipes qui vont donner un peu leurs réponses aux autres équipes, et puis je ne trouve pas ça équitable, tu comprends, alors je préfère leur dire travaillez là-dessus parce que je vais vous demander, puis là c'est encore pire parce que là je vais vous demander de nous dire c'est quoi votre mission, puis je vais vous aider à travers ça, mais les équipes qui écrivent rien, si il y en a 2 ou 3 qui ont rien fait, la séance d'après là, crois-moi qu'ils ont travaillé dur, rire, durant la semaine et qu'ils sont prêts, mais je perdais trop, il y avait trop de problèmes techniques pour eux, puis je perdais leur participation, je trouvais que ça enlevait beaucoup de la pertinence de l'exercice, alors j'ai choisi d'arrêter, j'ai fait une 2ème tentative à l'été, où là je leur ai dit écoutez, euh, euh, je vais faire un cas avec vous en ligne, je vais vous demander d'aller en plénière dans vos ateliers puis de me revenir après avec vos interactions sur chacun des éléments que je vous donne, tu sais je leur ai demandé de travailler sur chacun des éléments du cas, tu vas voir on va le faire cette semaine

Yaya : et là tu leur as donné combien de minutes environ?

CC: je leur ai laissé 15, 20 mn, et ça a été la même chose, puis j'ai perdu encore plus d'étudiants parce que les cas-là, les étudiants ils nous disent qu'on en fait jamais assez en classe, mais à la pause là quand je dis qu'on va faire un cas il y a la moitié de la salle qui se vide, ok, puis bon après je le vois à l'examen parce qu'ils ne sont pas capable de faire une analyse de cas, parce que nous on fait pas les cas de la même façon que les autres cours, alors en gestion de projet, on leur demande de diviser, de décortiquer les cas différemment.

Yaya : c'est très exigeant

CC: mais tu vas le voir là, peut-être pas ce cas-ci parce que c'est le 1er cas que je fais avec eux, ils vont peut-être vouloir rester parce qu'ils sont curieux, juste parce que il y a des questions à l'examen sur un cas, tu sais ils doivent savoir un peu, mais à la séance 8 je fais un cas, à la séance 10 je fais un cas, puis je te le dis, la moitié de la salle va quitter à la pause, c'est clair, et c'est la même chose quand je le fais en ???, alors ça fonctionne pas

Yaya : ça ne fonctionne pas; mais pendant le travail d'équipes, en ligne, tu passes d'équipe en équipe?

CC : oui, je passe d'équipe en équipe

Yaya : comment est-ce que tu signifiais ta présence?

CC: ben, je leur disais de façon verbale, bonjour, je suis là, est ce que vous avez des questions, est ce que vous comprenez ce que je vous ai demandé, et puis c'est là que je m'apercevais que là il y avait un étudiant qui était tout seul, les trois autres avaient quitté, et l'étudiant me disait souvent, écoutez madame Cohen, je vais quitter moi aussi, rire, tu sais Yaya, qu'est-ce que tu veux que je te dise si à un moment donné les étudiants veulent pas, j'aime mieux pas forcer la chose sur eux, j'aime mieux qu'on passe du temps ensemble, qu'ils puissent me poser des questions, ce qu'ils font souvent c'est qu'ils me posent des questions sur le forum , puis je vais aborder ces questions pendant la séance si je vois que c'est difficile à expliquer par écrit, si je leur explique et je vois qu'ils comprennent pas mes explications, ben là je leur dit que je vais l'aborder en ligne, ou je vais l'aborder en salle, mais j'ai abandonné.

Yaya : mais moi en tant que, supposons que si j'étais le coordonnateur puis moi je devais recueillir des suggestions, comment tu souhaiterais qu'on réorganise ça pour pouvoir impliquer d'avantage les étudiants dans le travail en ligne? Du travail d'équipe en ligne, je veux dire.

CC: euh, euh

Yaya : parce que le constat que j'ai fait par rapport à ce que tu dis, parce que là je ne l'ai pas encore vécu, mais ce que j'ai vécu avec toi en ligne pour les 2 sessions, quand c'est individuel, il contribue là, on voit, ils donnent les réponses, ils participent, la plupart de ceux qui quittent, c'est pour des raisons peut-être technique, on les voit partir, ça bouge

CC: puis des fois ils reviennent, c'est pareil, les 1ères sessions je leur dis, connectez-vous avec un câble, connexion câblée le wifi ne marche pas, puis ça vous prend une connexion haute vitesse, c'est pour ça que parfois on entend des bruits de fond parce que quand je leur donne la parole

Yaya : on n'entend absolument rien

CC: on entend pleins de trucs, c'est parce qu'ils n'ont pas de micro casque, parce que le micro coupe les bruits, moi quand je parle il n'y a pas de bruit de fond, c'est ça donc ça filtre les bruits autour et puis les étudiants ils ne le font pas, je ne vais pas acheter des micro casques à toute la classe, ce que je pourrai faire de plus c'est que si ils s'inscrivent au cours en ligne, on leur fournit un micro casque je te dirai, parce que c'est souvent la problématique principale, mais je ne pense pas que l'école fasse ça, mais souvent les étudiants n'aiment pas qu'on leur donne la parole, je ne sais pas si tu as remarqué quand ils lèvent la main, je leur donne la parole, et puis hop ils parlent pas, et des fois je leur dis, ils m'écrivent une réponse, je dis j'aimerais avoir des explications sur ce que tu veux dire, je vais te donner la parole puis là, allo Martin, allo Martin...

Yaya : oui j'ai fait ce constat là

CC: ...donc un moment donné, moi j'aime mieux construire sur ce qu'ils aiment faire que de les forcer à faire des choses qu'ils apprécient pas ou pour lesquelles ils ne sont pas outillés et au bout du compte ça finit parce qu'ils ont pas les outils, parce que ça finit par déranger le déroulement du cours, ça finit par déranger les autres étudiants du cours parce que veulent contribuer, tu comprends

Yaya : peut-être que l'Université leur imposerait le prix des casques dans les frais de scolarité

CC: ça ne va pas régler les problèmes de connexion en ligne, mais la connexion en ligne, c'est moins grave je te dirai, une fois que le micro casque est là, qu'il fonctionne, à part dans quelques exceptions, là j'ai une étudiante qui me dit qu'elle a des migraines et que là le casque ça lui sert la tête, ça ne me dérange pas ça, je veux dire que si j'en ai une sur 40 qui a des problèmes comme ça je m'en fiche, tu comprends, dans le sens où je peux m'organiser pour pas trop lui donner la parole, puis ça va simplifier les choses, mais à partir du moment où???, puis des fois il y en a qui veulent parler, alors tant mieux, je leur donne la parole, donc j'ai essayé, j'ai voulu le faire, c'est dommage qu'André Lompré n'est pas???, parce que André la façon dont son cours est structuré, mais en même temps c'est plus difficile pour nous, parce que c'est important comme c'est gestion de projet, qu'il y ait un travail d'équipe qui porte sur le plan de projet et tout ça, mais André dans son cours elle demande aux étudiants, ça fait partie de leur évaluation, elle demande aux étudiants de leur présenter un exemple de la théorie de cours dans leur entreprise, alors ils doivent préparer un petit power point de une ou deux minutes, ça fait partie de leur point de participation, puis ils l'envoient d'avance puis elle prend les meilleurs, puis elle les met en ligne, puis elle demande aux étudiants de commenter les power point, mais encore là il n'y a pas d'interactions, c'est un étudiant qui présente ses trucs puis elle elle lui pose des questions.

Yaya : puis les autres écoutent

CC: oui, c'est ça les autres écoutent, ils peuvent poser des questions

Yaya : dans le clavardage

CC: oui, mais je ne sais pas si Gilles est plus capable d'utiliser l'interaction des étudiants

Yaya : jusqu'à présent je n'ai pas encore vu le travail d'équipe, le travail d'équipe qu'ils font c'est qu'il pose une question puis une équipe, vous répondez tous ensemble, mais des échanges entre les étudiants jusqu'à présent je n'ai pas encore vu ça, mais des réponses collectives sur des questions précises, oui

CC: un peu comme ce que je fais moi

Yaya : équipe 1 répondez moi à cette question. Alors là, on revient en classe après la planification globale et puis la séance 1 en ligne, ce que j'ai constaté, et ça ça pourrait éventuellement je pense expliquer quelque peu ta stratégie utilisée, mais j'aimerais beaucoup plus d'explicitations là-dessus, c'est les questionnements que tu??? Ça c'est la séance 1 avant la séance 2 puis c'était le 8 septembre, alors comme grand titre, qu'est-ce qu'un projet et puis là, je t'ai vu faire des questionnements, ces questionnements pour permettre aux étudiants de se rappeler des concepts

CC: oui, je fais un rappel sur chacune des séances

Yaya : et là les étudiants devaient se rappeler de qu'est-ce que c'est un coût, un budget, projet versus opération, comment t'est venu l'idée d'utiliser ces stratégies-là, qu'est ce qui sous-tendait cette approche-là?

CC: tu vois Fabienne, qui donne le cours en même temps que moi le vendredi, ne fait pas ça, mais moi quand j'ai commencé à enseigner, c'est Lise ma collègue qui donne le cours en même temps qui m'a un peu coachée, puis elle m'a dit moi je fais toujours ça, un rappel sur la séance précédente parce que ça me permet souvent de le lier avec le thème du soir, ça me permet de m'assurer que les concepts importants, qu'ils saisissent que ce sont des concepts importants, alors on parle pendant une heure et demi puis moi je fais un rappel de 10 mn max, c'est sûr que là je reviens vraiment sur l'essentiel, c'est ce qu'on a vu d'important lors de la dernière séance, puis les concepts importants et puis moi ça me permet aussi de voir si il y a certaines faiblesses dans ce que j'ai fait la séance précédente, s'il y a des choses que j'ai mal expliqué, dans la façon des fois qu'ils ont de m'expliquer, je vois qu'il y a certaines choses qui ont été bien bien saisi ou d'autres qui ont été moins bien saisi, je te dirai que c'est souvent pour eux, mais aussi pour la session qui va suivre, tu vois, ça me permet de faire ça parce que je suis en train de bâtir ça fait maintenant depuis l'automne 2012 que je donne le cours, ça me permet de construire un peu ce qui va bien, ce qui va moins bien, qu'est-ce que les étudiants comprennent en général, ou sur quoi je dois passer plus de temps parce que c'est plus difficile pour eux de saisir la nuance, donc c'est plus dans ce concept là que j'ai fait des rappels, euh, puis c'est vrai qu'avec les séances en ligne, des fois il y a des étudiants qui ne sont pas là, t'as vu il y en a 7 qui étaient absents, en fait il y en avait 6 qui étaient absents, parce qu'il y en avait 1, 2 qui se débranchaient, qui se reconnectaient.

Yaya : pour des raisons techniques

CC: techniques probablement, et puis en ligne je dois t'avouer que ce n'est pas une mauvaise chose d'avoir des rappels sur ce qu'on a fait les semaines précédentes, mais à part ça, c'est juste vraiment pour m'assurer qu'ils ont bien saisi les concepts importants, je fais ça depuis bien avant de faire le cours en ligne, c'est pas en fonction du cours en ligne parce que cours de gestion de projet je ne sais pas si tu as remarqué, tu le vois peut-être pas, mais c'est un cours qui est extrêmement chargé en terme de travail pour eux, puis en terme de contenu, c'est un cours d'intro, c'est comme si tu leur présentes

Yaya : c'est pratiquement le même cours que moi je donne à l'UdeM en intervention éducative et développement, c'est un cours brassé, un cours qui fait le tour d'horizon qui fait le regroupement de 3 cours je dirai, un cours sur la psychoéducation, un cours sur l'organisation du système scolaire et même un cours sur la didactique, bien même qu'ils aient ces cours là parce que nous, en tant que psychopédagogues, il faut tenir compte de tous ses paramètres pour pouvoir construire l'outil d'apprentissage approprié, c'est un travail très exigeant qui leur demande d'analyser, leur demande de faire beaucoup de lectures, d'analyser des articles pour faire ressortir des théories, au début j'avais 45 étudiants, là je me retrouve à 27, parce que au fil du temps ils sont venus me voir pour dire qu'ils n'arrivent pas à suivre le rythme. Donc, quand je suis assis dans ton cours, c'est pratiquement la même chose que je vois avec ces étudiants travailleurs, parce que ma clientèle aussi est travailleuse.

CC: je ne sais pas si tu as remarqué, moi je les avertis, le 1er cours je suis assez raide avec eux, je le sais là, le 1er cours, mais je préfère leur dire parce que souvent au milieu de la session les étudiants me disent ça, ils ont engagé 7 séances, ils ont fait le plan de projet qui est un gros travail, ils ont fait leur quizz, puis ils doivent lâcher parce qu'ils s'aperçoivent qu'ils arrivent pas à tenir le

rythme, alors j'aime bien leur dire puis d'être bien bien honnête au début avant qu'ils mettent trop d'efforts dans le cours puis que finalement???, c'est pas mauvais, parce que si ils refont le cours ça va être des notions qu'ils vont avoir déjà vu, mais en même temps pour eux, ils auraient pu choisir si leur vie ne leur permettait pas de faire un cours comme ça, ils auraient pu choisir de faire un cours plus léger comme management qui est différent

Yaya : ou sociologie de l'entreprise

CC: je préfère nettement leur dire au début puis la 1ère séance en général, je suis passée de 42 étudiants inscrits à 37 en l'espace de 2 semaines, puis là on est encore 37, mais après le quizz je vais peut-être en perdre 3, je pense que je vais finir à 32, 33, c'est mon chiffre habituel, c'est pour ça qu'on fait de grosse équipe aussi, on fait des équipes de 6, parce qu'il y a tellement d'abandon, parfois il y a des équipes qu'on est obligé d'éclater parce qu'ils sont 3 à la fin, mais je ne peux pas leur demander de faire un travail comme on leur demande à 3, je leur permets d'éclater, puis d'aller dans d'autres équipes, c'est dur là pour la dynamique d'équipe, c'est pas mauvais parce que lorsque t'es en gestion de projet, souvent ce que je leur dis vous vivez dans un projet habituel d'avoir une personne qui quitte puis une personne qui vient la remplacer, une nouvelle personne qui rentre dans le projet puis qui doit être intégré rapidement, ça arrive tous les jours

Yaya : c'est la réalité de la vie

CC: c'est la réalité de la vie, donc ce n'est pas une mauvaise chose, mais comme c'est un cours ultra chargé pour faciliter, puis tu vas voir le dernier cours avant les présentations, c'est un cours où je termine la matière s'il me reste des choses puisque parfois il me reste de la matière qu'il faut que je complète, mais en général, c'est un cours récapitulatif pour l'examen, je leur permets de voir c'est quoi les concepts importants, moi je connais l'examen je sais ce sur quoi ils vont être interrogé, les choses que je veux qu'ils retiennent du cours parce qu'ils vont être gestionnaire de projet, alors je fais la même chose, au début de chaque cours, je veux qu'ils retiennent les concepts importants

Yaya : donc en fait ta démarche, c'est plutôt, le but ultime de la formation qui est les qualités pertinentes que doit intégrer un gestionnaire de projet sur le terrain

CC: exactement

Yaya : est là nous sommes à la séance 2, quand tu as essayé de faire un lien avec le travail d'équipe sur la production d'un plan de projet et puis ensuite je t'ai vu, tu as mis fin à la présentation parce qu'il fallait écouter un film et puis tu as dit exactement mot pour mot « même si on n'arrive pas à parler de 10 domaines de connaissance ce n'est pas grave, il faut vraiment écouter la vidéo du cas de Harley Davidson », comment t'est venue l'idée de faire ça? Est-ce que c'était déjà préréfléchi ou...?

CC: à la séance 2, c'est important de voir le cas Harley Davidson parce que je ne sais pas si tu as remarqué, mais j'y reviens durant la session, alors le cas de Davidson ça permet aux étudiants, même si c'est un cas sur une moto, mais ça permet aux étudiants de voir plusieurs concepts qu'on va voir durant la session, puis il dure 45 mn, donc il faut absolument que je me donne le temps, puis que je donne le temps aux étudiants de le regarder puis d'analyser un certain nombre de choses, alors c'est vrai que des fois il va y avoir de la matière que j'aurai pas eu le temps de voir, puis si j'ai le temps à la fin du cours ça ne me dérange pas, parce que surtout dans ce cas-là, je suis capable d'illustrer avec le cas qu'on vient de voir, la matière. L'autre chose aussi, c'est que j'ai personnellement choisi, compte tenu de la charge de travail qu'ils ont de faire, puis là je ne sais pas

si les autres professeurs se sont adaptés (arrêt dû à la toux). Alors cette session-là, la session d'après je me suis dit il faut que je trouve une façon, puis en plus je me suis aperçue cette session-là, personnellement je trouvais que la charge de travail était très élevée, puis je trouvais que, moi en tant que gestionnaire de projet, je sais que le plan de projet est fondamental dans la vie d'un gestionnaire de projet, puis je trouvais qu'on ne les accompagnait pas suffisamment dans la production, alors on leur a demandé de faire un truc, on leur donnait du feedback, mais on les accompagnait pas pour qu'ils comprennent pourquoi on faisait les choses comme ça tu sais, alors là, c'est là où j'ai transformé mon cours, en fait j'ai donné l'hiver avec Fabien et puis pour l'été 2013, attend je suis mêlée, euh, ah, c'est à l'automne 2012, parce que la 1ère fois que je l'ai donné, c'était à l'hiver 2012, tu as raison excuse-moi.

Yaya : donc c'est en hiver 2013 que tu as donné le cours pour la 1ère fois

CC: ou à l'automne 2013, je ne me souviens plus, non, c'est à l'hiver 2013, parce qu'à l'automne c'était la campagne électorale puis j'étais candidate. Alors, j'ai donné le cours à l'été 2013 et là j'ai commencé à changer ma façon de faire avec les étudiants.

Yaya : c'est ça qui m'intéresse

CC: j'ai commencé à dire, écoutez, puis surtout à l'été, écoute on donne le même cours à l'été sur une période où ils ont 2 cours par semaine, donc c'est condensé, c'est la moitié de la session, c'est complètement fou pour les étudiants.

Yaya : c'est très intense

CC: alors là, je me suis dit, comment je vais donner le même cours en été, puis leur permettre de sortir vraiment avec les acquis que je veux qu'ils aient, au niveau du plan de projet, donc c'est à ce moment-là que j'ai commencé à changer ma façon de structurer le cours et que à partir de la séance 3 où on parle de la mission d'un projet, je me souviens, je me suis dit moi je vais arrêter de faire les cas débiles là qu'on fait qui ne sont pas pertinents, puis surtout qu'ils sont même pas pertinents pour eux au niveau de l'examen puis au niveau de leur compréhension, puis je vais les accompagner à la place au fur et à mesure qu'on va voir les notions, je vais les accompagner puis je vais leur expliquer ce que c'est dans le plan de projet ce qu'on vient de voir, ok, ce qu'ils doivent faire pour leur plan de projet pour qu'ils arrivent vraiment à saisir, puis là c'est le lien, tu m'en as déjà parlé là, c'est vraiment le lien entre la théorie que je viens de vous montrer et la pratique, ben c'est comme ça qu'on le fait, tu sais, c'est là que j'ai commencé, à la place d'utiliser le temps pour faire des cas auxquels je ne croyais pas, j'ai choisi, parce qu'il y en a des cas que j'aime beaucoup, Harley Davidson s'en est un, on va faire un cette semaine Pristech, puis on va faire *Averna*, on va faire *Musicplos* et on va faire *Emmanuel Guérin*, ce sont des cas intéressants à lire, intéressants ce sont des cas sur lesquels on peut échanger avec les étudiants, et là je me suis dit, c'est à partir de ce moment-là que j'ai choisi de retirer des cas puis de passer plus de temps avec eux, je sais plus d'où venait ta question mais j'en suis venue à t'expliquer que j'ai transformé mon cours à ce moment-là pour mieux les accompagner pour qu'ils retiennent bien ce qui est un plan de projet, les éléments principaux dans un plan de projet, parce que pour moi en tant qu'ancienne gestionnaire de projet, je sais que cet acquis-là est fondamentale pour eux

Yaya : en fait t'as répondu à ma question, parce que ma question était comment t'es venue l'idée de procéder de cette manière là

CC: et puis tu m'as demandé pourquoi je tenais à faire le cas Harley Davidson, non?

Yaya : oui, tout à fait, comment t'es venue à l'idée de procéder de cette façon-là, parce que dans l'entretien d'explicitation de dire le pourquoi parce que si je le fais, je n'aurai pas la question du comment, mais si je dis comment, c'est sûre que j'aurai la réponse du comment et du pourquoi

CC: je comprends, mais tout ça pour te dire que compte tenu que je fais plus de cas en classe, lorsque j'annonce que je vais faire un cas, je me promets de le faire, parce que je sais qu'il y a des étudiants qui veulent le faire, alors que personnellement je sais très bien que la pertinence de certains étaient pas là, puis c'est beaucoup plus pertinent pour eux lorsqu'ils vont être gestionnaire de projet, de faire un plan de projet, puis de bien comprendre c'est quoi, mais pour eux parce que je m'engage à leur faire suffisamment de cas lorsque j'annonce que je vais faire un cas, si je vois que j'ai dépassé le temps au niveau de la théorie, je leur dit c'est pas grave, on aura le temps d'y retourner la semaine prochaine, mais on va se donner le temps requis pour faire les cas

Yaya : c'est ça qui m'interpelle, et c'est ça qui me plaît, c'est cette décision dans l'action

CC: et là j'avais du temps, on a couvert le cas et j'ai dit bon, je vais leur parler de la matière, ça me permet de mieux l'illustrer.

Yaya : parce que moi j'étais assis, arrivé un moment je n'étais plus observateur, j'étais comme un étudiant, justement c'est ce qui rend ça un peu difficile, parce qu'il faut que j'arrive quand même à rester centré sur les observations, et en même temps suivre ce que tu es en train de dire, justement tu as dit même si on n'arrive pas à faire les 10 domaines de connaissances, on va écouter, je me suis dit ah, ça ça m'intéresse, d'où vient cette idée de cette décision sur le cas ?

CC: je ne fais pas assez de cas, j'en fais pas assez pour certains étudiants, alors quand je dis que j'en fais, je les fais, rire, c'est un long processus pour en arriver là, mais???

Yaya : et puis aussi ce qui m'a beaucoup intéressé, ce qui m'a interpellé dans ta démarche, parce que moi je suis prof de formation initiale

CC: et puis pas moi, rire

Yaya : quand je suis assis et que j'arrive à quitter cette peau d'étudiant, parce que je te l'avoue, c'est quand même un peu difficile pour moi quand je suis avec toi et Gilles, parce qu'il faut que je me mette à la fois dans la peau de l'étudiant pour pouvoir comprendre quel est l'effet de vos pratiques sur l'étudiant en tant que tel, parce que je suis enseignant, parce que quand je vais quitter là, je serais en mesure de sortir de la peau de l'étudiant pour regarder tout ça avec l'œil de l'enseignant-chercheur pour voir ce que Gilles, toi puis moi avons fait, mais souvent il m'est difficile, parce que je reste là puis je vois des choses passées, lorsque je me retrouve dans le métro et que le feedback me revient, puis je commence à les noter, puis je me pose des questions sur ça et c'est ce genre de question que je m'en vais te poser c'est l'utilisation du tableau feutre pour expliquer le contenu etc., etc., et ça ce qui m'a beaucoup interpellé, c'est la visualisation, les images, même quand la diapositive est là, il y a toujours un tableau, une image un diagramme quelque part dans la diapositive et même quand tout ça c'est présent et que tu poses des questions aux étudiants et qu'ils sont en train de répondre, tu prends encore le crayon, tu vas sur le tableau et tu commences à dessiner, tu commences à faire des schémas...

CC: ...qui ne sont pas toujours beaux, rire.

Yaya : ...ce n'est pas grave et je vois un souci de visualisation, de représentation mentale, d'où vient cette idée, parce que là c'est vraiment un processus.

CC: écoute, je pense que c'est ???, écoute moi je suis ingénieure, ok, puis je ne sais pas si tu as vu dans la salle, j'ai beaucoup d'étudiants qui ne le sont pas, j'en ai quelques-uns qui le sont, ou de formation technique, soit en informatique, en général les étudiants qui ont une formation technique me suivent, les étudiants qui ont une formation moins technique, ont souvent de la difficulté, et je reçois souvent dans leurs commentaires qu'ils aimeraient avoir des exemples, ou qu'ils aimeraient qu'on vulgarise d'avantage certains concepts, ou qu'ils aimeraient des exemples dans d'autres domaines, je ne sais pas si tu as remarqué maintenant ou avant je donnais souvent des exemples d'ingénierie parce que c'est ce que j'ai connu toute ma vie, alors souvent maintenant je vais donner un exemple d'ingénierie, mais ça va tout de suite venir avec un exemple dans le milieu artistique, ou dans le milieu événementiel ou bon, tu comprends, à cause de ma formation technique, puis à cause du fait que j'ai beaucoup d'étudiants qui ne comprennent des fois rien aux techniques, j'utilise beaucoup la visualisation pour eux, parce que je me dis ça va me permettre encore mieux d'illustrer des choses qui sont parfois techniques, par exemple je leur parle, récemment j'ai utilisé l'exemple du carottage où on va venir faire une analyse de sol, certains étudiants ne comprennent pas c'est quoi faire une analyse du sol, ils ont déjà entendu le mot, mais ils ne comprennent pas pourquoi on va le faire, alors je vais venir expliquer, je vais dire quand on veut construire une maison ou un bâtiment puis là je fais un dessin, tu sais, on va regarder le sol, puis on va évaluer est ce qu'il y a trop de roches, est ce qu'on a besoin de plus de dynamitage ou pas et puis si on le fait ben ???, tu comprends, puis c'est pour ça que j'essaie d'illustrer parce que je me dis si je ne fais qu'expliquer, puis ça c'est dans ma tête là, parce que j'essaie de rendre ça très simple pour les étudiants, si je ne fais qu'expliquer le contenu technique, je suis certaine que je vais en perdre, alors souvent je me dis j'aime mieux illustrer au fur et à mesure mon propos, même si mon dessin est complètement nul pour que l'étudiant puisse faire une association puis que ça facilite sa compréhension, tu comprends

Yaya : parce que j'ai aussi observé ça chez Gilles

CC: ben lui, il est moins technique que moi

Yaya : j'ai effectivement observé la même chose, là je me dis mais êtes-vous allés à la même école, pour pouvoir faire les mêmes choses, c'est la clientèle qui vous amène à faire ça peut-être...

CC: moi, je pense que c'est la clientèle, parce qu'on a une clientèle au certificat qui est très très variée et qui vient de plusieurs domaines différents et à cause de ça, ça nous force à vulgariser, à expliquer, à illustrer d'avantage

Yaya : pour Gilles, lui c'est surtout dû à son background, parce qu'il a fait aussi de la sémiologie je crois, donc l'image, c'est très pertinent pour lui.

CC: puis il faut dire que moi je suis une personne qui utilise beaucoup ça, je ne sais pas si tu as vu tout à l'heure je t'ai expliqué et je suis allée te faire un dessin, tu sais! Mais je le fais beaucoup pour les étudiants pour qu'ils comprennent plus.

Yaya : puis encore une autre chose aussi, c'est le lien que tu as essayé de mettre entre le cours et puis l'actualité au sujet de l'iPhone

CC: ben ça, j'essaie de le faire au moins une à deux fois par session

Yaya : mais je ne sais pas si tu avais observé, parce que moi j'avais observé, des étudiants on dirait qu'ils semblaient un peu déconnectés...

CC: ...par rapport à l'iPhone?

Yaya : oui, oui, ils ne suivaient pas les infos, donc ils y en avaient qui se disaient iPhone!!!

CC: oui c'est ça, rire, mais il y en a qui suivent l'actualité, tu sais moi ce que j'ai constaté là, moi à ma 1ère session Yaya, j'ai eu une évaluation, je ne sais pas si tu sais au HEC comment on fonctionne? On est évalué par les étudiants

Yaya : nous aussi c'est la même chose

CC: c'est notre capacité à garder une job ou pas si on est bien évalué, puis moi la 1ère session, j'ai eu une claque dans la face, rire, parce que c'était la première fois que je ne réussissais pas quelque chose et puis je me suis promis que j'allais bien réussir, puis je me suis dit je vais me donner une 2ème chance pour la session d'été, parce qu'au début je me suis dit que j'avais lâché, puis bon j'ai pris les commentaires des étudiants qui étaient écrit très à cœur, puis j'ai essayé d'aborder ça, puis j'ai essayé de changer mon cours pour rendre ça intéressant, comme si moi j'étais étudiante dans la salle, tu sais, bon certaines choses que je fais en classe fonctionnent avec certains, mais ne fonctionnent pas avec d'autres, mais je pense qu'à travers un cours, il faut être capable de connecter au moins avec chacun sur un sujet ou d'une façon, que ce soit par mon dessin, que ce soit par l'exemple que je donne par l'actualité, que ce soit par un cas, que ce soit par mon power point ou par les questions que je leur pose, il faut qu'un moment donné, l'étudiant (claquement des doigts), que je sois capable de les brancher au cours, tu vois

Yaya : que ce soit en ligne ou en salle de classe

CC: le plus difficile c'est ceux qui sont dans la rangée d'en arrière, des fois j'essaye de le faire, des fois j'arrive trop tard, je ne suis pas capable de le faire, mais pour que je puisse avancer le plus possible parce que je me mets dans la face, rire, parce que je veux vraiment les attraper

Yaya : maintenant, la tâche devient de plus en plus complexe, quand il s'agit d'en ligne

CC: en ligne ce n'est pas pareil, je me dis dans les cours en salle, si je suis capable au moins de faire ça, c'est une bonne chose, en ligne je vais avec mon propos que j'illustre, des fois j'utilise le tableau blanc, ou sur le power point je fais un dessin, je rappelle des fois, tu sais des fois je reviens sur le triangle, puis là je redessine le triangle pour eux, donc voilà

Yaya : au niveau de la planification du projet, parce que là tu avais présenté les 12 étapes et puis ensuite tu as décidé de traiter les 6 premières étapes à la séance 4 et puis les autres à la séance 5, donc pour les étapes 1, 2 et 3, tu as essayé d'illustrer tout ça avec l'exemple de la conférence qu'ils devaient organiser, alors t'as essayé d'expliciter les étapes et tu les as amené à décomposer ça en livrables, puis en sous livrables, et puis tu as utilisé encore une fois un schéma pour représenter tout ça, maintenant, comment est-ce que tu procèdes au niveau des questionnements? Parce que ça aussi c'est quelque chose qui m'interpelle parce que souvent tu poses des questions directes comme « d'après vous y a-t-il d'autres tâches?... , si oui lesquelles, d'après vous comment pourrait-on procéder à l'estimation, les questionnements directs ? ».

CC: c'est que normalement ils ont des lectures qui sont en lien avec ça, donc normalement quand ils arrivent en salle, ils ont déjà vu un petit peu ce dont je vais parler, pas de la même façon, puis c'est pour ça que je procède à des questionnements comme ça, puis souvent les étudiants ont déjà un peu d'expérience en gestion de projet ou pas, alors la question sur l'estimation, j'essaye d'utiliser leur logique, puis j'essaye de lancer des discussions avec eux pour les amener à réfléchir

d'avantage, puis pour pas faire juste un cours théorique devant eux, puis c'est un peu pour ça, ces questionnements-là pourquoi je les apporte dans le cours en salle, c'est parce que comme je te disais, j'ai bâti un peu le cours de la même façon, des fois j'ai des questions que je saute en salle parce que je trouve qu'elles sont moins pertinentes

Yaya : et là tu les gardes pour???

CC: non, si je vois que le temps fil, je vais sauter des questions, mais je vais garder juste les plus pertinentes, puis des fois je vais les enlever la session d'après, quand je vois qu'il y a des questions qui n'ont pas bien fonctionné aussi, tu sais, je les enlève, je les change, rire, mais c'est ça, moi j'essaie de susciter une réflexion par rapport à la lecture qu'ils ont eu à faire dans le cours, alors c'était quoi la 1ère question, la 2ème c'était sur les estimations, et l'autre?

Yaya : oui, oui, la 2ème, c'est sur les étapes « d'après vous, comment vous procédez à l'estimation ? »

CC: et la 1ère?

Yaya : la 1ère c'était « y a-t-il d'autres tâches que le WBS, devrait inclure ? »

CC: là je faisais un lien avec ce qu'ils avaient vu à la séance 2, quand je parlais de la définition de gestion de projet, où je leur avais expliqué que le gestionnaire de projet va faire des activités qui sont importantes, mais qui ne sont pas à la livraison de livrables et que ces tâches-là se font en parallèle, j'essayais de leur faire faire le lien dans leur tête, oui on va produire les livrables, mais qu'est ce qui a d'autres qui est nécessaire pour réaliser un projet, ok, alors c'est pour ça qu'au début ils me regardent, souvent ils sont fatigués au début de la séance là, alors j'ai de la misère à aller les chercher, puis il y en a qui se lancent, puis qui essaient, des fois ça marche, des fois ça marche pas, puis bon j'essaie de ne pas trop les ridiculiser quand ça marche pas, rire, j'essaie d'être gentille, mais j'essaie de les amener à réfléchir sur ce qu'on a vu par le passé, souvent dans des questions comme ça, c'est des liens avec la matière que je fais qu'ils ont soit lu, soit vu en classe

Yaya : là, maintenant après la pause, lorsqu'on est revenu, t'as toujours continué avec la planification du projet, donc là t'as traité l'étape 4, « identifiez les ressources et estimez les quantités » et là encore une fois, tu as utilisé un tableau en 3 colonnes pour définir les ressources humaines, matérielles et informationnelles et pour chaque ressource, il y a les quantités, et puis on te suivait, on te suivait tous, moi je te suivais comme un étudiant et puis je crois que c'est toi qui a posé la question, t'as demandé aux étudiants de faire la différence entre « effort » et « durée ».

Maud : parce que là, après l'estimation des efforts, euh après l'estimation des ressources, il y a l'étape 5 l'estimation des efforts et des durées

Yaya : tout à fait, et puis les étudiants en donnent, en tous cas, des explications qui te satisfont parce que c'est ce que j'ai vu

CC: oui, on fait de la lecture, souviens toi

Yaya : et là ensuite tu as commencé à donner des exemples concrets, eux ils ont essayé de définir ça de façon abstraite, mais toi tu as essayé de donner des exemples concrets qui leur permettent de mieux comprendre vraiment ça, et puis je te suivais, toujours comme un étudiant et puis brusquement, subitement, il m'a semblé que tu es revenu au concept d'estimation et là je me suis posé la question.

CC: c'est le même concept

Yaya : et là, est ce qu'il y a un élément que tu avais oublié? Et pour lequel tu es revenu subitement?

CC: non, parce que quand on fait les efforts et les durées, on estime, alors ça c'est plus dans l'étape 4, on va identifier nos ressources nécessaires, donc j'ai besoin d'un ingénieur, j'ai besoin, je pense que je vais en avoir besoin de 2, 3, etc., mais à l'étape 5, je vais venir dire mes activités que j'ai mis en WBS vont prendre combien d'effort et combien de temps pour se réaliser, ok, donc pour faire ça, ça veut dire que j'estime, je dois estimer combien d'heure j'ai besoin pour faire l'activité, puis combien de jours j'ai besoin pour faire l'activité, ok, donc c'est pour ça que je suis revenue sur les concepts d'estimation

Yaya : ok, parce que ça c'est intéressant, parce que pour moi, c'est encore une décision dans l'action

CC: non, mais c'est vraiment en lien avec ce que je faisais là

Yaya : ok

CC: parce que l'étape 4 et l'étape 5 ce sont des activités d'estimation, on identifie ce dont on va avoir besoin, puis combien de temps on va avoir besoin pour le faire

Yaya : parce que moi je n'ai pas fait la lecture préalable, je ne connais pas le contenu et là je suivais

CC: et là tu t'es perdu un peu

Yaya : moi, je ne t'ai pas perdu, moi je suivais tes gestes, c'est surtout tes gestes qui m'intéressaient parce que je t'ai vu t'expliquer et puis ensuite tu as fini d'effacer quand l'étudiant a donné la réponse et puis tu as dit « ah, tiens, il faudra qu'on revienne encore sur l'estimation » et je me suis dit l'enseignante semblait avoir oublié cet aspect de la question, donc c'est ce geste technique là...

CC: ben, écoute je ne me souviens pas, mais c'était en lien avec ce que j'étais en train d'expliquer parce que l'effort et la durée, c'est de l'estimation, mais je ne me souviens pas exactement du moment, je suis désolée.

Yaya : parce que pour moi en tant qu'enseignant et observateur, quand je sors de cette peau de l'étudiant, je m'étais dit c'était un élément effectivement du concept, tu semblais l'avoir oublié, puis subitement tu es revenu là-dessus.

CC: peut-être, mais je ne me souviens pas, rire, je suis désolée, il faut venir me voir après le cours et me dire je veux te poser une question là-dessus, souviens toi pourquoi.

Yaya : c'est pourquoi cet exercice est très difficile et moi chaque jour je dois lire une technique d'entretien d'explicitation pour ne pas commettre des erreurs moi aussi.

CC: je comprends, parce qu'il faut amener l'enseignant à aller fouiller dans sa mémoire quelque chose qui s'est passé il y a longtemps, heureusement que j'ai gardé des traces et puis certains détails qui permettent vraiment de pouvoir se rappeler de ça.

Yaya : Pour clore, il y a une autre question fondamentale que je voulais te poser, c'était au sujet de la méthode des cas, parce que j'ai l'impression que c'est la méthode des cas que tu utilises dans ton cours

CC: oui, mais la méthode avec les cas qui s'en viennent là?

Yaya : oui, oui

CC: ben, on va le voir à la séance 6 là, c'est le 1er cas qu'on va faire, qu'on va décortiquer

Yaya : la méthode des cas, et là c'est la résolution de problème en tant que tel, c'est dans cette perspective que tu les inscris donc tu essaies d'articuler théorie et pratique, leur permettre en même temps d'anticiper les réalités du terrain qu'ils vont vivre

CC: mais ça je le fais sans faire des cas lus et puis qu'on analyse en classe, ça je le fais régulièrement avec eux.

Yaya : à travers le cours

CC: oui c'est ça, moi je présente leur plan de projet comme étant un cas qu'on fait en classe, moi je me faisais dire que je ne fais pas assez de cas, je me suis dit c'est correct, leur plan de projet de toute façon ben c'est un cas, puis c'est un cas sur lequel ils travaillent donc ils peuvent le mettre en application et c'est beaucoup plus illustratif, je trouve, qu'un cas écrit, qui n'est pas mauvais non plus comme méthode, tu sais, on va en venir au cas

Yaya : parce que là je le vois effectivement, c'est vraiment un cas, le plan de projet

CC: oui, ben c'est leur travail d'équipe qu'ils doivent décortiquer un peu en projet, donc ils doivent faire une recherche sur un thème spécifique à la gestion de projet, puis je leur demande de me faire un WBS, de me faire l'identification des ressources requises, l'estimé de temps requis, qu'ils me fassent un échéancier, tu sais je leur demande ???

Yaya : puis il y a un autre constat, le dernier que j'ai pu faire là, c'est lorsque tu as posé directement la question de savoir qu'est-ce qu'une « contingence » et il y a un seul étudiant, que j'ai observé, c'est celui qui était assis devant toi à droite, mais moi à ma gauche, c'était le seul qui semblait avoir compris ce qu'est une contingence et qui semblait le savoir effectivement, et là moi je m'attendais à ce que tu lui demandes de nous expliquer ce que c'est.

CC: non, parce qu'ils sont supposés l'avoir lu.

Yaya : et là directement tu as expliqué le concept, c'est l'enseignante qui parle, est ce qu'elle n'est pas prise par les contraintes du temps ?

CC: ah, ça se peut, je ne me souviens pas.

Yaya : parce que c'était après la pause et tu avais le travail d'équipe à faire avec eux après.

CC: ah, c'est peut-être ça, puis je veux leur laisser assez de temps aussi pour le travail d'équipe. J'ai dit est ce qu'il en a qui savent ce qu'est une contingence.

Yaya : et c'est le seul en fait qui semblait connaître et qui a levé la main, et puis moi dans mon réflexe d'enseignant, moi je me positionnais pour l'écouter et puis j'ai commencé à écrire que l'étudiant va nous définir et puis c'est la prof qui explique je me suis dit est ce qu'elle n'est pas prise par les contraintes de temps.

CC: ah, ça se peut, en fait je ne me souviens pas, mais c'est peut-être le temps effectivement, puis j'aime bien interagir avec eux c'est pour ça que je construis beaucoup de questions dans mon PowerPoint, pourtant des fois je sais qu'il manque du temps.

Yaya : ok, ce sont ces décisions comme ça qui m'intéresse moi.

CC: mais je ne peux pas te dire.

Yaya : oui parce que tu n'étais pas consciente de ça.

CC: là, mes prochains cours, je vais être stressée, rire.

Yaya : moi justement, c'est ça qui m'intéresse, le fait que tu n'en es pas conscience, mais tu l'as fait, et moi l'interprétation que moi j'en donne en tant qu'observateur, parce que moi j'ai observé ces paramètres, il y avait le projet à faire, puis il y avait le travail d'équipe à faire.

CC: ben, tu sais des fois je demande ça parce que aussi une autre raison, c'est que ça soit cette question ou non, des fois je demande est ce qu'il y en a qui connaissent le concept de telle chose, je ne sais pas si tu as remarqué des fois je regarde, parce que ce que je cherche à voir, c'est dans la classe, quel est le degré de compréhension d'un concept qui est important, alors je dis, je fais souvent ça dans la classe, est ce qui en a qui ont déjà entendu parlé de telle ou telle chose, avez-vous déjà entendu parlé du PMI, puis là si je vois que j'ai 2 personnes qui lèvent la main, je me dis ouf, j'ai du travail à faire pour expliquer ce concept-là, alors c'est peut-être pour cela que je l'ai fait, mais quand je pose la question, ce n'est pas une mauvaise remarque parce que la prochaine fois que je pose des questions comme ça, je devrais peut-être faire plus participer les étudiants puis leur demander, ben c'est quoi d'après vous, c'est parce que parfois, si je lance une conversation, ça peut déraiper puis ça peut me faire perdre un peu de temps, donc j'aime mieux lancer des conversations sur des choses que je sais qu'il y en a plus qu'un qui maîtrise pour pouvoir avoir???, mais je ne sais pas si c'est dans ce cas-là c'était vraiment pour voir est ce que les gens savaient c'était quoi une contingence ou je manquais de temps, je ne sais pas, rire, mais je t'explique que parfois je pose juste des questions, juste pour voir si je dois expliquer ou pas

Yaya : ok, juste pour vérifier si la compréhension d'un concept est correcte ou pas

CC: tu sais, normalement que pour le concept de contingence, ils auraient dû avoir fait leur lecture

Yaya : en principe, parce que la contingence, on en voit partout dans la vie de tous les jours, le contexte conjoncturel qui se présente à nous qu'il faudra gérer.

CC: on va se dire il faut partir plus tôt

Yaya : oui, c'est ça

CC: parce que le métro peut arriver plus tard

Yaya : voilà

CC: je voulais juste te faire un dernier commentaire, tu sais tout à l'heure tu me disais comment t'as bâti le cours, en passant là, les 2 séances sur la planification, il y en a toujours eu 2, mais elles n'étaient pas construites comme ça, les étapes n'étaient pas expliquées au fur et à mesure des étapes du processus, alors ça c'est une chose que moi j'ai changé spécifiquement parce qu'on avait un cours en ligne, parce que les étapes étaient expliquées, mais ???, puis on avait un graphique et moi mon graphique, il est vraiment 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, puis là tu as une décision; mes graphiques étaient complètement??? Écoute je te jure, on avait une étape comme ça, une étape comme ça, après ça, on s'en allait là, ça revenait ici, ça s'en allait là, puis je me disais, je ne peux pas faire un cours comme ça en ligne, ça ne sera pas viable, et les étapes on pouvait parler de ça, de ça et de ça et d'une autre étape qui est ici dans le cours 4, puis des autres étapes, dans le cours qui suivait et puis moi je me disais ça a aucun bon sens avec le cours en ligne de donner le cours comme ça de façon

non structurée, alors ça ça fait partie des choses que j'ai changé quand j'ai fait avec Katherine l'effort de refaire la structuration, alors je reviens sur l'une de tes premières questions

Yaya : est-ce que je pourrais avoir cette structuration?

CC: ben, écoute tu l'as, est ce que tu as accès à internet

Yaya : c'est parce que j'ai déjà tout enregistré

CC: mais je peux te l'envoyer, je peux t'envoyer les 2 power point, tu vas voir comment les concepts sont amenés pour les séances 4 et 5, mais sinon ils sont disponibles sur zone cours

Yaya : ok, mais j'irai les chercher dans un cours

CC: dans chacune des séances, séance 4 tu vas voir en bas de page, parce que Fabien le coordonnateur tient à garder ses notes de cours, puis d'ailleurs ça mélange les étudiants plus qu'autre chose là, mais en même temps, faut pas trop brusquer les gens, moi je me suis rendue compte que ??? Rire, faudrait que tu rencontres Fabien, je l'ai brusqué un peu, j'ai voulu tout changer son cours, alors il était frustré, en même temps il ne voulait pas donner le cours en ligne, puis je lui ai dit, moi je ne peux pas donner le cours comme ça, si tu veux que je le donne en ligne, faut que tu me permettes de le changer, parce que...

Yaya : tu veux le structurer à ta façon

CC: ...je ne pourrais pas donner le cours comme il était construit, rire, qu'est-ce que tu veux, c'est moi ça, Yaya

Yaya : ben, c'est ça le développement professionnel, chaque enseignant apporte sa personnalité, donc c'est ça, parce que moi c'est ce recouplement que j'essaie de faire, c'est de contraster les genres professionnels et le style professionnel, le genre est le collectif, c'est dans le genre qu'on va aller tous puiser et le style, on va adapter ce qu'on a appris dans le genre à notre propre façon de faire, et c'est ce que tu as fait et donc c'est cet exercice, j'ai tellement hâte à analyser ces éléments là et puis ensuite voir c'est quel modèle qu'on pourrait éventuellement sortir de ça, et puis il y a une autre chose qui m'a beaucoup plu dans ton cours c'est aussi bien en classe qu'à distance, c'est l'utilisation des power point, de leur présentation, parce que ça ça a un effet sur l'étudiant, en tant que psychopédagogue je vois cet effet sur l'étudiant, le titre apparaît, tu mets la question et puis il y a un blanc, tout de suite là ça suscite une réflexion chez l'étudiant et là c'est vraiment impeccable parce que je n'en étais pas conscient, j'ai jamais vu ça avec mes enseignants et moi-même en tant qu'enseignant à l'Université, c'est rare que je fais ça et je n'en étais même pas conscient, et c'est là quand je me suis assis en tant qu'étudiant dans ta salle pour te suivre et chaque fois quand tu faisais ça, ça suscite des questionnements en moi, une réflexion en moi, et puis je regarde autour et j'observe la même réaction chez eux.

CC: rire, et bien tant mieux si ça marche

Yaya : et en ligne aussi c'est la même chose, quand tu présentes le power point, tu mets cette question, même sans leur demander de répondre, ça crée déjà la réflexion, l'étudiant commence déjà à réfléchir dans sa tête

CC: mais c'est l'objectif là, parce que je veux les faire participer, je ne veux pas que le cours soit juste moi.

Yaya : c'est ça que j'aimerais savoir, c'est essentiellement ces termes-là qui me plaisent, que le cours ne soit pas juste moi.

CC: mais moi je ne veux pas que le cours soit juste moi

Yaya : ben justement, tu veux que le cours soit de la façon que tu voudrais qu'il soit, et cette façon que tu voudrais que le cours soit, c'est ton style

CC: oui oui, mais ça dépend des enseignants

Yaya : absolument et Gilles aussi a toute une personnalité particulière, pertinente par rapport à son cours, je vais dans 2 mondes différents

CC: c'est vrai là, toi tu es en train de faire des cours

Yaya : et c'est en même temps formateur pour moi, formateur pas au niveau des contenus disciplinaires, c'est formateur au niveau de votre personnalité d'enseignant, quand je suis dans le cours de Gilles, c'est un autre monde aussi bien en classe qu'à distance, une personnalité vraiment remarquable dans le verbe, dans les interactions, dans la centration des étudiants, dans l'attention, c'est souvent plus difficile pour moi dans son cours de sortir de ma peau d'étudiant pour être enseignant-chercheur, je suis tellement souvent parti et toi quand je viens dans ton cours aussi, c'est pratiquement la même chose parce que je vois la gestionnaire de projet en train d'agir, l'administratrice de société, qui est tout à fait différente de Gilles, et ça ça m'accroche aussi.

CC: Gilles est plus un ancien comme toi

Yaya : sociologue de formation, ça fait 32 ans de carrière

CC: exactement, c'est sûr que moi je suis moins appliquée dans

Yaya : non, pas moins appliqué, mais chacun à son style

CC: oui, c'est ça, mais je suis plus appliquée, c'est ça que je voulais amener. J'ai hâte de voir ce qui va ressortir de tes analyses.

Yaya : absolument

CC: c'est quoi tes échéanciers à toi Yaya?

Yaya : en principe j'ai prévu déposer la 1ère version de ma thèse en juin, je me demande est ce que c'est faisable

CC: mais là tes observations c'est de cette session-ci?

Yaya : oui, c'est de cette session-ci, mais moi c'est sûre que je vous reviendrai par la suite individuellement pour poser des questions et spécifier certaines choses.

CC: mais j'espère que tu nous demanderas pas d'expliquer nos cours, rire

Yaya : non, pas du tout, et puis ce qui est vraiment intéressant que je veux faire avec vous autres, c'est cette autoconfrontation de chacun.

CC: je ne sais pas s'ils vont le faire encore parce que là Katherine a quitté.

Yaya : et qui la remplace ?

CC: je ne sais pas, et je ne sais pas comment ils vont arriver à la remplacer. Tout ça pour dire, que Katherine, là je me pose la question, elle organisait avec ceux qui font le cours en ligne, une séance où on partageait les meilleures pratiques, puis les gens disaient, voici comment, tu sais comme mon post it que j'ai maintenant, ben ça ça vient d'un des profs qui est de l'autre côté des maître d'enseignement, je me souviens plus de son nom, je te donnerais son nom tout à l'heure, puis là il nous avait dit, moi j'ai constaté que quand il y avait des concepts à ajouter des fois, puis juste en rappel d'une notion, parfois c'est juste une traduction d'un thème que je mets avec un post it, ou des fois c'est juste un ???, c'est un élément importants qu'ils comprennent, alors ça, ça vient de ce prof-là, il y a un autre, c'est Gilles je pense dans son cadrant, il a des cadrant Gilles, moi je ne mers pas beaucoup de cadrant, mais j'en ai fait pour la 1ère fois cette semaine, donc c'est un peu ça, alors on partage un peu comment on fait les choses, puis ma page d'accueil de zone cours, ça c'est une autre chargée de cours, rire

Yaya : donc c'est un exercice comme ça qu'on va faire, parce que là, tu vas confronter tes observations sur ton propre cours aux observations de Gilles et donc vous allez confronter, puis ensemble on va coconstruire un modèle qui va ressortir de là au niveau des articulations des cours en ligne et en classe, et puis c'est tellement pertinent pour moi d'autant plus que Gilles a une formation purement de sociologue d'un autre monde et ça fait 32 ans qu'il enseigne et puis toi, ça fait comme 4 ans je crois et puis tu es du monde de l'enseignement, tu es ingénieure...

CC : ça fait 2 ans, mais c'est parce que j'ai donné des cours à chacune des sessions

Yaya : non, c'est que moi je considère une session comme une expérience.

CC: ah, c'est pour ça que tu dis 4 ans, et aussi j'ai beaucoup, je te dirai que le cours on le fait beaucoup évaluer, là les 2 autres chargés de cours ils utilisent le même format que j'utilise parce que le coordonnateur il veut qu'on utilise tous le même, je ne comprends pas pourquoi, c'est parce que je trouve que c'est très personnel comment on donne un cours, comment on va interagir avec les étudiants, l'important à mon avis, c'est quels acquis on veut que les étudiants aient à la fin, après ça le chemin que prend l'enseignant, puis je me trompe peut-être, moi je viens du milieu du privé là, ok, je ne viens pas du milieu universitaire, puis peut-être que c'est normal que l'on soit, qu'un chargé de cours prenne le modèle qui existe puis enseigner le cours de cette façon-là parce que c'est de cette façon-là que le cours a été construit par les autres.

Yaya : moi je te dirai que ça dépend des profs, ça dépend de l'enseignant...

CC: tu vois moi, c'est la même perception que j'ai comme toi parce que je me dis???, tu sais moi quand je suis arrivée la 1ère session, puis on m'a donné le PowerPoint tout fait, j'arrive avec mon expérience en gestion de projet, je dois expliquer ces concepts-là, de cette façon-là, je l'ai fait parce que c'était la 1ère fois que je donnais le cours, de toute façon il fallait que je parte de quelque part, mais ça ne me plaisait pas, et puis, parce que je trouve que c'est très personnel, la façon d'expliquer les choses, l'objectif au bout du compte, c'est rencontrer nos objectifs d'apprentissage

Yaya : je suis tout à fait d'accord avec toi

CC: on veut qu'un étudiant comprenne le processus de planification, qu'il sache c'est quoi un plan de projet, qu'il sache c'est quoi un WBS, etc., ok, dis-moi ce que tu veux qu'il apprenne puis moi je vais m'organiser pour le faire apprendre, alors c'est pour ça que je trouve ça très personnel, c'est une discussion que j'ai constamment avec le coordonnateur du cours.

Yaya : mais ça aussi ça fait partie de la recherche. Merci vraiment du temps que tu m'as accordé.

Retranscription de l'entrevue n°3 du 12-05-2015 avec la chargée de cours

Séquence 1 (00:30':35'' à 00:38':20'') : Séance 3 en ligne du 22-09-2015

Cours sur le démarrage du projet

Un silence lourd

Je voudrais que toutes les équipes m'écrivent quelque chose (rires), parce que ce n'est pas normal vous aies copier les uns sur les autres. Normalement, vous avez chacun commencé à travailler sur cet élément. (Silence). Il manque des équipes. (Silence). Équipe 1, y a personne, équipe 6, équipe 6. (Silence). Ok, quelqu'un de l'équipe qui met un crochet, c'est ça Jonathan, est-ce que vous êtes dans une autre équipe ? Ok (rires), vous êtes d'accord avec votre équipe, c'est bon, excellent. (Silence). L'équipe 1, l'équipe 10, il manque une réponse. C'est intéressant là ! J'ai quelques bonnes réponses. (Silence). Alors, je vais y aller là ! Les autres équipes, même s'il vous manque des réponses. Les deux autres équipes là, j'aimerais ça que vous participiez là. Comme je vous l'avais annoncé la semaine dernière, il s'agit d'un travail qu'on fait ensemble. L'équipe 5 et l'équipe 7, vous dites que c'est *réaliser un travail de recherche*. L'équipe 6, qui ajoute un élément additionnel, à savoir *présenter un travail de recherche*. L'élément additionnel, c'est le concept de *présenter*...

Yaya : Voilà (rires) et là, on essaie de revenir un peu en arrière pour voir ce qui s'est passé pendant le travail d'équipe. J'ai choisi cette séquence, parce que c'est le travail d'équipe. C'est des interactions en ligne, c'est les premiers apprentissages de la gestion en équipe. Voilà. À ce moment précis, à quoi tu pensais quand tu faisais cette activité avec eux ? Il y a eu, par moments, des silences, comme si tu cherchais à lire quelque chose dans le clavardage. Par moments, tu sentais que des étudiants ne répondaient pas, ils n'y arrivaient pas. À ce moment précis, qu'est qui te venait à l'esprit, parce qu'il y avait plusieurs choses qui se passaient à la fois ?

CC : Oui ! Peut-être expliquer un peu pourquoi je suis arrivée à faire cet exercice-là comme ça, parce que c'est la 2^{ème} fois que je le fais cet exercice-là. La première fois, j'avais utilisé les ateliers disponibles avec l'application VIA, et je leur avais demandé d'aller en atelier et de travailler la mission ensemble et de revenir discuter de leurs résultats, puis euh, en fait je m'étais rendue compte que les envoyer en atelier par l'application VIA était extrêmement difficile, parce que les étudiants décrochaient en ce moment-là, y en avait qui quittait, il y avait des équipes qui se retrouvait à une personne, deux personnes. Les étudiants ne savaient plus comment utiliser la portion atelier. Des fois, il restait deux équipes. Je l'avais essayé à deux reprises, l'activité atelier, et ça ne fonctionnait pas. Suite ça, je me suis dite comment je peux aménager le cours pour que ce soit plus efficace lors de la séance en ligne, que les gens ne décrochent pas, parce qu'on les envoie en atelier et personne ne les voit travailler, donc pour éviter qu'ils décrochent et qu'on puisse avoir des interactions. C'est comme ça j'en suis venue à leur demander, la séance précédente, de travailler sur la mission de leur projet en équipe, comme devoir de maison, pour qu'on puisse en débattre lors de la séance en ligne. Je t'avouerais que... euh... c'est vrai qu'il y a eu de longs silences, mais c'est maintenant mieux-là qu'auparavant quand j'utilisais les ateliers. En plus, ça les a forcés à avoir une structure, en fait ça les a organisés dans leur travail d'équipe. En tout cas, dans ce cours-là, les étudiants ont de la difficulté à démarrer le travail en équipe, parce que ce n'est pas trop évident pour eux, parce que

c'est un travail d'équipe qu'on leur demande de faire et de le gérer comme un projet. Ce concept-là est donc dur à comprendre. Honnêtement, là ça allait mieux qu'auparavant...

Yaya : Donc si je comprends bien, dans ce contexte-là, on fait face à trois difficultés : 1) la distance géographique des uns et des autres...

CC : oui...

Yaya : et 2) le travail en équipe...

CC : oui...

Yaya : et 3) dans un contexte de gestion de projets.

CC : oui, c'est ça. Donc, compte tenu de tout ça, je me suis dite comment je pourrais simplifier la chose, car cette notion-là doit être de toutes les façons abordée. Par rapport à la structure du cours, on n'a pas le choix, car si on veut attendre la séance 4 pour l'aborder, c'est trop tard pour le travail d'équipe, car ils doivent remettre leur travail d'équipe à la séance 7. À la séance 3, il faut que ce soit lancé, il faut que nous on les accompagne dans ce processus-là. On n'a pas le choix que d'aborder là et ils sont prêts aussi, matures, d'un point de vue théorique, la théorie abordée dans le cours. Donc, il faut l'aborder là, mais comment le faire pour que ce soit efficace. On ne peut pas leur donner la réponse toute faite. C'est pour ça que j'ai bâti l'exercice comme ça. C'est vrai que effectivement au début ç'a pris du temps pour démarrer, ce que j'avais oublié de faire la séance précédente, c'est de leur demander d'identifier un responsable par équipe pour noter les réponses. C'est pour ça que ç'a pris du temps. Probablement, ils se sont dits l'autre va s'en occuper. Mais là ils se sont un tout petit peu organisés, mais là je ne suis pas certaine que toutes les équipes avaient fait leur travail non plus, ce qui m'aidait moi, car en agissant de la sorte, il fallait montrer aux autres équipes, qu'elles n'avaient pas encore commencé leur travail et qu'il était grand temps de commencer pour pouvoir réagir en classe. Oui, j'ai rempli un peu les silences, parce que c'était long. C'est en ce moment-là, j'ai dit bon ben si vous n'écrivez pas la réponse, je vais demander à quelqu'un au hasard, *out of nowhere*-là, peu importe qui, de nous dire quelle est la mission de son projet. Je les ai un peu, disons, menacés (rires)...

Yaya : (rires) pour les amener à travailler, à participer...

CC : et ç'a fonctionné. C'est une des choses que j'ai remarqué quand j'ai commencé à donner les cours en ligne, les étudiants n'aiment pas être questionnés, heu...

Yaya : confrontés-là !

CC : ... confrontés. Ça ne les dérange pas de lever la main pour poser une question, mais souvent ils préfèrent poser la question par clavardage verbalement par le microphone, heu...

Yaya : Clavardage privé ou public ?

CC : Ça, ça ne les dérange pas. Mais, ils aiment pas être confrontés publiquement en ligne. Ils aiment pas que leur prof leur donne la parole et leur dise qu'est-ce que tu en penses. En fait, c'est une menace amicale que j'ai faite (rires), tu vois que je ris souvent en faisant des blagues, mais en temps, j'essaie d'encourager les autres en montrant qu'ils ont aussi de l'initiative-là. C'est un peu tout ce qui me passait par la tête à ce moment-là. Mais ceci étant, c'est vrai que c'était long, mais j'étais contente, parce que, pour cette façon de faire, j'ai eu des interactions que je n'avais pas eu

avec l'application de l'atelier de VIA la session précédente, qui avait été une catastrophe. Les ateliers, ç'avait été une catastrophe.

Yaya : Mais, est-ce que des formations avaient été données aux enseignants pour la gestion des ateliers ?

CC : Moi, j'avais eu de la formation pour les utiliser, mais je pense que la formation des étudiants pour les ateliers n'est pas là, et on ne peut pas prendre dans le cours, nous on n'a pas le temps dans le cours-là de montrer comment ça se passe les ateliers. Les professeurs, les autres enseignants ne l'utilisent pas, et il est tout à fait difficile, pour nous, d'arriver en atelier et tout un coup de les utiliser. Et puis, je misais beaucoup sur les ateliers, parce qu'on a beaucoup d'études de cas en gestion de projets et on a beaucoup de travail d'équipe comme ça, et moi je les accompagne dans le travail d'équipe pour les aider à intégrer la matière du cours, heu...

Yaya : plus facilement

CC : ...plus facilement, je trouve que ce travail d'équipe-là est plus important pour un futur gestionnaire de projets, j'y passe beaucoup de temps là-dessus, et j'y passe beaucoup de temps en classe pour qu'ils intègrent la théorie, mais en même temps, il faut dealer avec l'outil. Et puis, honnêtement, je trouve que c'est un succès ! (rires), même s'il y a des silences ! (rires)...

Yaya : Donc si je comprends bien, il faudrait qu'on donne de la formation aux étudiants par rapport aux ateliers...

CC : ...oui, mais en même temps, ça va pas enlever l'aspect décrochage en cours du cours, parce que arrivé en ligne, ils se sentent plus observés. Or, quand ils sont en classe et qu'on leur demande de faire un travail, ils vont rarement quitter, parce qu'ils se sentent observés. C'est psychologique, je pense, parce qu'ils savent que le prof les voit. Là en ligne, ils vont en atelier, et moi je passais d'un atelier à l'autre et je voyais des étudiants qui tombaient comme des mouches là. J'arrivais dans l'atelier, il y avait 6, je retournais dans l'atelier, il restait 1 étudiant...

Yaya : les autres étaient partis...

CC : ...les autres étaient partis. Là j'ai intégré les questions à l'intérieur des PowerPoint, au lieu de les mettre à la fin pour éviter d'avoir plus de décrochages, car quand je les amenais à la fin, il y avait plus de décrochages quand je les amène au début du cours. J'ai pas trouvé de solutions magiques, mais ça fonctionnait mieux. Y a encore des choses à améliorer, comme dire aux étudiants à l'avance préparer vos réponses ou comme leur donner un choix de réponses, mais leur donner un choix de réponses, c'est encore trop simplifier les choses pour eux, cela me plaît moins, parce que ça ne les fait pas réfléchir, ça les fait fonctionner moins.

Yaya : Donc, tu essaies te faire vivre à tes étudiants même en ligne la réalité qui les attend en tant que gestionnaires de projets. À présent, on passe à la séquence 2 dans la séance 7 du 20 octobre.

Séquence 2 (00:26':09'' à 00:26':57'') : Séance 7 en ligne du 20-10-2015

Cours sur le contrôle du projet

L'incident technique

Attendez juste une minute, je vais voir ma caméra, heu...il me semble qu'elle est bloquée. Ça ne sera pas long. (Silence). Alors, on va poursuivre, j'espère que la caméra reviendra. Elle va revenir. Alors, les problèmes techniques nous suivent (rires). Alors, on va faire le suivi du livrable...

Yaya : Bon là un problème technique qui intervient, la prof qui est en train d'expliquer quelque chose de très important, un des processus-clés de la gestion de projets, en voilà qu'en pleine explication du processus, cet incident technique intervient et voilà la caméra qui bloque. Qu'est-ce qui se passait dans ta tête en ce moment-là ?

CC : Pas du tout contente. Sincèrement, ce problème-là je l'ai eu souvent et, après chaque séance, je discutais pendant des heures avec, heu...

Yaya : les gens du service technique...

CC : ...VIA. Parce que toute suite après je les appelais pour savoir ce qui s'était passé. VIA m'a dit qu'il faut que vous ayez juste une caméra, parce que j'avais installé deux logiciels de caméra, la fois d'après, c'était ça ne fonctionne pas qu'en vous êtes loguée en Google, avec certains ordi ça fonctionne pas. J'avais un ordinateur neuf-là, il y avait zéro problème avec la caméra, zéro problème avec mon ordi. J'avais essayé pleins de choses et à chaque fois, ça me faisait des problèmes de caméra, mais à la fin on avait réussi à trouver une solution, mais même là encore ma caméra bloquait encore. En tout cas, mais là j'étais un peu fâchée, mais je ne le laisse pas savoir aux étudiants !

Yaya : Tout à fait

CC : Mais, ce n'est pas la 1^{ère} fois que ça m'arrive les problèmes techniques avec la caméra. Ce n'est pas comme si je n'ai rien tenté auparavant, et là, ça me rend impatiente, heu, j'ai eu un autre gros problème qui m'a vraiment gênée, c'a été, heu, (silence), l'étudiant dont le micro, je ne sais pas si tu te souviens, c'était dans la séance 3, même s'il était désactivé fonctionnait toujours. Ça dérangeait, ça faisait du bruit, ça dérangeait tous les autres étudiants, moi ça me dérangeait. Il s'est déconnecté complètement et revenir dans la séance, mais ça ne fonctionnait toujours pas. Il a fallu que moi je sorte de la séance, que tout le monde soit déconnecté et qu'on revienne et finalement ç'a marché. Mais, en fait, c'est les problèmes de caméra et de micro qui m'ont beaucoup gênée là.

Yaya : Quel en est l'impact sur la dynamique de la classe ?

CC : Yaya, ça casse le rythme de la classe ! Mais, c'est plus difficile à garder l'attention des étudiants, tu le vois toi-même avec ce bug technique. Moi, je me suis dite là, c'est fini. Maintenant, quand il y a des problèmes de caméra, je donne mon cours quand même, sauf que les étudiants nous donnent, parce que je lis beaucoup les commentaires des étudiants, qui disent adorer le format hybride pour beaucoup de raisons, mais ce qui aimait moins ça, s'y retrouvaient un peu en raison du contact visuel de la prof avec la caméra. Si la caméra ne fonctionne pas, ces étudiants là...

Yaya : ils décrochent facilement

CC : tu les perds, ils décrochent. C'est pourquoi je tiens à la caméra et à chaque fois j'essaie de faire ce que VIA me demande de faire quand la caméra ne fonctionne pas. Je fais tout ça à la fois que je suis en train de donner mon cours.

Yaya : Justement, c'est cette pensée parallèle, que tu mènes, qui m'intéresse quand tu es en train de donner ton cours.

CC : Ça ne marche pas ! Je suis en train de donner mon cours, mais je sens dans ma voix que je ne suis pas 100% dans mon cours.

Yaya : Pour terminer, je vais confronter vos agirs, vos réactions avec ce que les étudiants auront répondu dans le questionnaire en ligne sur vos dispositifs respectifs. Merci beaucoup pour le temps que tu m'accorde.

CC : Yaya, tu es toujours bienvenu.

PAGE 1

Q1: En quoi le format hybride des cours apporte-t-il de la flexibilité dans votre démarche pédagogique, en termes de structure du processus d'apprentissage (organisation des travaux d'équipes, gestion de classe, ressources disponibles, aménagement de l'environnement virtuel, horaire, choix d'activités, etc.) ?

La gestion de classe est très nettement facilitée dans le cadre d'un cours en ligne. La configuration de la plateforme VIA le permet aisément. Il est ainsi possible de faire participer au moins 15 à 20 étudiants en même temps dans le cadre d'une interaction, ce qui est plus difficile - voire impossible - en classe.

De plus, le fait de permettre le clavardage sur la plateforme VIA permet à l'enseignant de revoir les commentaires des étudiants, de relever les passages les plus intéressants et de s'en servir pour, par exemple, préciser certaines choses. Le clavardage, c'est un peu comme les commentaires à voix basse en classe. Sauf qu'en ligne, ces commentaires peuvent être lus, alors qu'en classe, ils sont généralement inaudibles et, donc, perdus.

Par ailleurs, l'enseignement en ligne permet à l'enseignant de faire participer tous ses étudiants en leur permettant d'utiliser les outils d'annotation. En classe, une telle possibilité est nécessairement très limitée.

La durée d'une séance en ligne (75 minutes en moyenne) permet également à l'enseignant de mieux organiser la somme de travail de préparation des étudiants avant une séance. L'utilisation de l'outil « Zone cours », incluant les Forums et les Tests & Quiz, dans lesquels ils sont appelés à répondre à des questions préparatoires basées sur les lectures à faire, fait en sorte qu'ils sont mieux outillés lorsque vient le temps de participer à la séance en ligne. Pour l'enseignant, cela permet de choisir les moments, durant la semaine, où il pourra prendre connaissance et annoter les réponses de ses étudiants.

La flexibilité passe aussi par la possibilité de créer des capsules portant sur tel ou tel sujet à l'étude et de les déposer sur le site zone cours, permettant ainsi aux étudiants d'y référer au besoin. Sachant qu'il est difficile pour l'enseignant de se rendre disponible régulièrement pour chacun de ses 65 étudiants, une telle possibilité est plus qu'intéressante.

PAGE 2

Q2: Si vous aviez à choisir entre le modèle de cours par alternance et le modèle de cours par thématique, lequel auriez-vous choisi et pourquoi ?

Puisqu'il est question de cours en format hybride, je choisis le modèle par alternance. J'ai eu l'occasion de donner pendant plus d'un an un cours sur la base du modèle thématique. La dynamique du groupe cours devient alors presque impossible à créer. En effet, un bloc de 3 séances en ligne de suite fait en sorte que les étudiants ne se voient pas pendant un mois. Le modèle par alternance est plus pratique en ce sens et offre à l'enseignant la possibilité de prendre le pouls de sa classe plus régulièrement, en présentiel (une fois à toutes les deux semaines).

PAGE 3

Q3: Comment alignez-vous les séances en présence avec les séances en ligne ?

En ce qui concerne le cours que je donne en mode hybride (Sociologie du travail), la majorité des séances sont organisées par thèmes : 3 séances pour l'apprentissage d'un modèle d'analyse appliqué à un cas; 3 séances pour des acteurs sociaux (immigrants, femmes, jeunes). En ce qui a trait au modèle d'analyse, la première séance (en ligne) qui porte sur ce thème permet d'introduire les étudiants à l'utilisation du modèle et de l'appliquer une première fois à l'analyse d'un cas. La semaine suivante, en classe, je fais une révision de ce qui a été vu la semaine précédente et je développe un nouvel aspect du modèle, en classe, appliqués au cas vu la semaine précédente. Lors de cette séance en classe, j'impose un test de vérification. La séance suivante est en ligne et permet de conclure sur le modèle d'analyse en terminant l'analyse de cas entamée deux semaines plus tôt. Je reprends ce fonctionnement avec les séances en ligne et en classe portant sur les trois acteurs sociaux. Dans cette mesure, plusieurs des concepts enseignés pendant des trois séances sont utiles et récurrents.

PAGE 4

Q4: À partir de votre expérience d'enseignement en contexte d'apprentissage hybride, lequel des trois modèles d'intervention en ligne correspond à votre cours ? Activités asynchrones, suivies d'activités synchrones

PAGE 5

Q5: Pourquoi avez-vous choisi ce modèle d'intervention en ligne et comment l'articulez-vous concrètement dans votre cours ? (choix et gestion des activités d'apprentissage et d'encadrement en classe virtuelle asynchrone et en classe virtuelle synchrone)

Les activités asynchrones viennent en amont de chaque séance synchrone. Ces activités asynchrones ont trait à une ou des questions auxquelles chaque étudiant, individuellement, doit répondre sur le site zone cours, soit dans la section "Forum", soit dans la section "Test & Quiz". Les questions sont basées sur le/les thèmes de la séance à venir. Chaque étudiant doit baser sa réponse sur le contenu de la ou des lectures à préparer en vue de cette séance et, généralement, construire un exemple tiré de l'actualité. Les activités asynchrones peuvent aussi, souvent, inclure le visionnement d'un reportage ou d'un documentaire vidéo (généralement disponible sur le site Méliès du service de l'audiovisuel de HEC Montréal). Je lis les réponses deux à trois jours avant la séance en ligne et l'étudiant reçoit ma rétroaction également directement sur zone cours et ce, avant la séance en ligne à venir.

PAGE 6

Q6: Si aucun des modèles précédents d'intervention en ligne ne correspond à celui que vous utilisez dans votre cours, décrivez l'approche personnalisée que vous avez adoptée. Justifiez votre choix.

Sans objet. Voir la réponse à la question 5.

PAGE 7

Q7: En regard des contraintes budgétaires de l'institution, qui ne peut financer toutes vos productions de capsules multimédias en ligne, quelles difficultés rencontrez-vous dans

l'animation de votre cours en mode synchrone sur la plateforme VIA, en termes de créativité et d'imagination permettant de rendre votre démarche pédagogique davantage signifiante pour les étudiants ?

On aura beau dire qu'il y a des contraintes budgétaires (ce qui est exact), je ne les ressens pas au niveau du cours en ligne en mode synchrone. Ma créativité n'est pas tributaire de ces contraintes. Au contraire. J'essaie, autant que faire se peut, de ne pas multiplier les manipulations techniques de la plateforme VIA, de faire semblant de jouer les virtuoses et de me faire plus technophile que je ne le suis. La technologie doit demeurer un support et se faire oublier. En ce sens, je me sers des possibilités de VIA, tels les sondages, les outils d'annotation, les tableaux blancs, le clavardage, la prise de parole au micro par les étudiants (à l'occasion)... Mais je ne partage jamais mon écran (ce que VIA permet pourtant). Je construis chacune de mes séances en ligne selon un scénario précis et, en même temps, souple : 5 à 6 diapositives, puis des interactions... et ainsi de suite. je me fais donc un peu animateur radio et j'essaie de captiver mon auditoire.

PAGE 8

Q8: Selon vous, dans les programmes de certificat en management aux HEC Montréal, que devrait-on faire davantage pour rendre la démarche d'apprentissage en ligne plus active et plus centrée sur les étudiants malgré leur grand nombre dans votre cours hybride ?

Déjà que des cours entièrement en ligne commencent à être offerts de plus en plus (et ce vers quoi se dirige rapidement HEC Montréal également), certaines stratégies pédagogiques devront être mieux développées afin de conserver toute la pertinence des cours en mode hybride. En premier lieu, il faut valoriser le mode synchrone d'apprentissage, afin de générer un sentiment de communauté. Il faut aussi développer les lieux d'échange, tels les blogues, les webinaires, regrouper les étudiants par profils d'intérêt, etc. Ensuite, il faut prévoir une communication exceptionnelle, tant en mode synchrone qu'en mode asynchrone. En ce sens, il y a lieu de proposer des formations plus poussées des enseignants (formations offertes par la direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique). Enfin, développer des activités d'apprentissage (capsules vidéo, simulations, tests d'autoévaluation, Quiz, cas...) qui pourront contribuer au sentiment de communauté auquel j'ai fait référence plus haut.

PAGE 9

Q9: Sur le plan métaréflexif, quels sont les changements significatifs que vous notez dans votre cheminement dans les deux formats de cours (sur campus et à distance) ?

L'utilisation de VIA nécessite un travail important sur le plan de la réorganisation du contenu des séances, du moins pour celles qui sont présentées en lignes. En effet, une séance en ligne ne dépasse généralement pas 90 à 110 minutes. Il faut donc élaguer la matière habituellement utilisée dans le cadre d'une séance de 3 heures en classe et conserver l'essentiel.

Lors de la préparation des séances en ligne, il s'agit de bien répartir les moments réservés à la diffusion des connaissances, l'interaction avec les étudiants et la synthèse.

La formule hybride m'a donc permis de mieux synthétiser ma pensée et d'aller droit au but lorsqu'il est question de diffuser les connaissances liées aux concepts. En ligne, je fais beaucoup plus appel aux mots ET aux images qui y sont associées. Ce travail prend deux formes

- SCÉNARISATION : c'est le travail sur le synopsis et les séquences de chaque séance en ligne (« l'histoire » qui sera racontée par l'enseignant pendant 90 minutes). Par exemple, un texte appuyé par une image illustrant le propos suscite plus d'intérêt que le texte seulement.

- RYTHME : c'est la façon dont les thèmes de chaque séance sont organisés en fonction de leur durée (succession et enchaînement) en vue de créer un mouvement.

En ce sens, le fait d'avoir dû travailler la scénarisation et le rythme de mes séances en ligne a eu un impact positif sur mes séances en classe.

PAGE 10

Q10: Pour ce qui est de votre formation continue en tant qu'enseignant(e) universitaire, à quel type d'accompagnement personnalisé feriez-vous appel pour développer votre expertise et votre autonomie d'intervenant(e) en formation à distance ?

À HEC Montréal, l'équipe de la direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique (DAIP) est là pour supporter tous les enseignants dans le cadre de formations de groupe et de consultations personnalisées. Je travaille avec eux depuis de nombreuses années et je les consulte fréquemment. C'est ma référence. Les membres de cette équipe sont des spécialistes dans le domaine de la pédagogie universitaire, incluant l'enseignement en ligne. À cela j'ajouterais une formation en pause de voix (je parle en général; je n'en ai pas besoin personnellement car je suis comédien professionnel et j'ai été formé en ce sens). Une telle formation a un impact positif important, tant en ligne qu'en classe. Pour ce faire, il y a des spécialistes dans ce domaine qui offrent de telles formations. Le fait de suivre des cours de type MOOC offerts par d'autres universités, ici et ailleurs dans le monde, est aussi une bonne façon de comparer nos manières de faire avec les leurs.

23 avril 2015 06:50

Bonjour Gilles,

Encore une fois, merci d'avoir pris du temps dans ton temps pour m'accorder l'entretien d'autoconfrontation simple hier.

À écouter ton discours et à suivre le fil conducteur de ton raisonnement, ton modèle pédagogique avec la pédagogie inversée appliquée à l'apprentissage hybride serait le suivant : **Théorie (asynchrone) - Pratique (présence) - Théorie/Pratique (Synchrone)**. Toutefois, je ne sais pas si le synchrone intègre la théorie et la pratique comme tu le faisais à l'automne.

Voici les questions qui me viennent à l'esprit :

1. Comment organises-tu les activités d'enseignement et d'apprentissage dans un tel modèle ?
2. Quels en sont les effets que tu constates chez les étudiants dans les ateliers de pratique en présence de classe ?
3. Est-ce possible d'avoir accès aux capsules et aux diapositives que tu utilises pour la classe inversée ?
4. Pour ton cours d'été 2015, est-ce possible que je vienne t'observer pendant quelques séances pour voir comment tu appliques la pédagogie inversée en classe en contexte d'apprentissage hybride ?

Mon approche méthodologique, qui en est une de théorisation ancrée, me contraint à des retours constants sur le terrain pour collecter davantage d'informations me permettant d'élucider certains principes sous-jacents à ta démarche.

Merci beaucoup de ton soutien.

Excellente journée à toi et à bientôt !

Yaya

23 avril 2015 09:23

Bonjour Yaya,

Les activités d'enseignement et d'apprentissage se répartissent, sommairement, de la manière suivante (je t'invite à regarder les diapos de la séance 8 que tu pourras importer à partir du lien Dropbox, plus bas, pour un exemple de relation enseignement/apprentissage):

- À chaque question que je pose en classe, les étudiants doivent se concerter en équipe (le temps de concertation varie : entre 5 et 20 minutes selon la question).
- Ensuite, retour en plénière. J'invite une première équipe à répondre. Puis, d'autres équipes interviennent, renchérissent, critiquent, etc.
- Je fais ensuite les liens nécessaires, s'il y a lieu. Je précise (je fais du « fine tuning » comme on dit en anglais) certains aspects théoriques et je propose d'autres exemples concrets.
- Puis je présente une nouvelle question et c'est reparti pour une nouvelle concertation et plénière.
- Ce processus en est un d'appropriation progressive de la matière théorique par les étudiants en leur permettant de « tremper » cette matière dans le concret (par des exemples tirés de l'actualité).

Quant aux effets, ils sont très positifs et ce, sur plusieurs plans, dont les suivants :

- Je constate que les étudiants ont bien visionné les diapos et les vidéos avant d'arriver en classe. Ils ont également bien préparé leurs lectures.
- La manière de vérifier qu'ils se sont bien préparés est liée aux questions que j'ai préparées et que je leur pose en classe, questions qui impliquent des exercices. Tu peux le constater dans l'exemple des diapos que j'utilise en classe pendant la séance 8. Voici le lien Dropbox : <https://dl.dropboxusercontent.com/u/103453912/Yaya%20Kon%C3%A9/8.%20S%C3%A9ance%208-E2015.pptx>
- L'atmosphère de la classe est nettement dynamisée par la possibilité qu'ont les étudiants d'échanger et de se concerter plus fréquemment entre eux, en équipe et en plénière, tout au long de chaque séance en classe.
- Les étudiants se sentent très concernés et impliqués tout au long de chaque séance. Ils ont entre autres l'occasion de faire des liens avec leurs propres milieux de travail et de donner des exemples tirés de leur pratique.
- Les étudiants restent éveillés (ils sont constamment sollicités et ne sont pas en mode écoute seulement) tout au long de la séance, compte tenu du va-et-vient équipes/plénières/retour sur la théorie
- Les effets se constatent également dans les résultats des Quiz en classe, généralement très satisfaisants au fur et à mesure que la session avance.

Voici les liens vers les capsules vidéo des séances paires de mon cours (les séances en classe). Les étudiants doivent visionner ces capsules avant la séance en classe.

Séance 2 : Le capitalisme, de la révolution industrielle à aujourd'hui

http://tintin.hec.ca/audiovisuel/melies/app/visionnement_tp.cfm?version=zJSglKytRPFAGCg

Séance 4 : Les régulations

http://tintin.hec.ca/audiovisuel/melies/app/visionnement_tp.cfm?version=tJSglKytRPFwgCg

Séance 6 : L'État, les blocs économiques et la mondialisation

http://tintin.hec.ca/audiovisuel/melies/app/visionnement_tp.cfm?version=mJSglKyhQTFggCg

Séance 8 : Immigrants, travail et gestion

http://tintin.hec.ca/audiovisuel/melies/app/visionnement_tp.cfm?version=xJSglKyhQXFwgCg

Séance 8 : Développement des compétences en matière de diversité culturelle

http://tintin.hec.ca/audiovisuel/melies/app/visionnement_tp.cfm?version=xJSglKyhQXFggCg

Séance 10 : Jeunes, valeurs, travail et entreprises

http://tintin.hec.ca/audiovisuel/melies/app/visionnement_tp.cfm?version=hJSglKyhTTEggCg

Ce sera un plaisir de t'accueillir en classe cet été, selon tes disponibilités. Je donne le cours de Sociologie du travail à deux groupes.

Voici les séances en classe de la section Z20

Séance 2 : jeudi 7 mai, de 18h45 à 21h45 (Salle Amos, 4^e étage de l'édifice Decelles)

Séance 4 (Quiz au retour de la pause) : jeudi 14 mai, de 18h45 à 21h45 (Salle Amos, 4^e étage de l'édifice Decelles)

Séance 6 (Quiz au retour de la pause) : jeudi 21 mai, de 18h45 à 21h45 (Salle Amos, 4^e étage de l'édifice Decelles)

Séance 8 : lundi 1^{er} juin, de 18h45 à 21h45 (Salle Amos, 4^e étage de l'édifice Decelles)

Séance 10 (Quiz au retour de la pause) : lundi 8 juin, de 18h45 à 21h45 (Salle Amos, 4^e étage de l'édifice Decelles)

Voici les séances en classe de la section IJ1

Séance 2 : mercredi 6 mai, de 12h30 à 15h30 (Salle Amos, 4^e étage de l'édifice Decelles)

Séance 4 (Quiz au retour de la pause) : mercredi 13 mai, , de 12h30 à 15h30 (Salle Amos, 4^e étage de l'édifice Decelles)

Séance 6 (Quiz au retour de la pause) : mercredi 20 mai, , de 12h30 à 15h30 (Salle Amos, 4^e étage de l'édifice Decelles)

Séance 8 : mercredi 3 juin, , de 12h30 à 15h30 (Salle Amos, 4^e étage de l'édifice Decelles)

Séance 10 (Quiz au retour de la pause) : mercredi 10 juin, , de 12h30 à 15h30 (Salle Amos, 4^e étage de l'édifice Decelles)

Au plaisir,

Gilles

PAGE 1

Q1: En quoi le format hybride des cours apporte-t-il de la flexibilité dans votre démarche pédagogique, en termes de structure du processus d'apprentissage (organisation des travaux d'équipes, gestion de classe, ressources disponibles, aménagement de l'environnement virtuel, horaire, choix d'activités, etc.) ?

Le format hybride permet pour les séances en ligne d'avoir des échanges plus importants avec l'ensemble des étudiants tandis qu'en salle cela n'est pas toujours possible.

PAGE 2

Q2: Si vous aviez à choisir entre le modèle de cours par alternance et le modèle de cours par thématique, lequel auriez-vous choisi et pourquoi ? Alternance

PAGE 3

Q3: Comment alignez-vous les séances en présence avec les séances en ligne ?

Le format est imposé par l'école alors il n'y a pas de choix à cet égard. Par contre, certains sujets ont été encapsulés pour éviter que les séances, qui devaient les comporter auparavant, ne soit trop lourdes.

PAGE 4

Q4: À partir de votre expérience d'enseignement en contexte d'apprentissage hybride, lequel des trois modèles d'intervention en ligne correspond à votre cours ? Activités asynchrones d'abord, puis activités synchrones et enfin activités asynchrones

PAGE 5

Q5: Pourquoi avez-vous choisi ce modèle d'intervention en ligne et comment l'articulez-vous concrètement dans votre cours ? (choix et gestion des activités d'apprentissage et d'encadrement en classe virtuelle asynchrone et en classe virtuelle synchrone) Plus facile de faire le suivi sur les apprentissages avec eux ainsi.

PAGE 6

Q6: Si aucun des modèles précédents d'intervention en ligne ne correspond à celui que vous utilisez dans votre cours, décrivez l'approche personnalisée que vous avez adoptée. Justifiez votre choix. La personne interrogée a sauté la question

PAGE 7

Q7: En regard des contraintes budgétaires de l'institution, qui ne peut financer toutes vos productions de capsules multimédias en ligne, quelles difficultés rencontrez-vous dans l'animation de votre cours en mode synchrone sur la plateforme VIA, en termes de créativité et d'imagination permettant de rendre votre démarche pédagogique davantage signifiante pour les étudiants ?

J'aimerais pouvoir utiliser davantage des fichiers Excel (et l'interaction qui en découlerait), le WEB, des vidéos, ce qui n'est pas possible. Donc un partage d'écran ou quelque chose du genre serait pratique.

PAGE 8

Q8: Selon vous, dans les programmes de certificat en management aux HEC Montréal, que devrait-on faire davantage pour rendre la démarche d'apprentissage en ligne plus active et plus centrée sur les étudiants malgré leur grand nombre dans votre cours hybride ? Voir réponse à la question 7

PAGE 9

Q9: Sur le plan métaréflexif, quels sont les changements significatifs que vous notez dans votre cheminement dans les deux formats de cours (sur campus et à distance) ?

Adaptation des exercices reliés au travail d'équipe (plan de projet) pour les assister dans leur apprentissage. Création de capsules sur certains sujets spécifiques pouvant facilement être englobés dans une capsule de 15 minutes maximum. Réorganisation du contenu de quelques séances pour que 'l'histoire' du cours soit plus facile à suivre.

PAGE 10

Q10: Pour ce qui est de votre formation continue en tant qu'enseignant(e) universitaire, à quel type d'accompagnement personnalisé feriez-vous appel pour développer votre expertise et votre autonomie d'intervenant(e) en formation à distance ?

Meilleures pratiques - groupe de réflexion ou de partage sur les expériences.

ANNEXE 13 – RÉPONSES DES ÉTUDIANTS AU QUESTIONNAIRE EN LIGNE

Q1 Les activités d'apprentissage en ligne exigent des réflexions profondes :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	14,29%	8
Souvent	39,29%	22
Parfois	41,07%	23
Jamais	5,36%	3

Nombre total de participants : 56

Q2 Ces activités font beaucoup appel à mon esprit de créativité :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	18,18%	10
Souvent	30,91%	17
Parfois	43,64%	24
Jamais	7,27%	4
Total		55

Q3 Ces activités m'amènent à comparer plusieurs sources d'information :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	21,43%	12
Souvent	37,50%	21
Parfois	32,14%	18
Jamais	8,93%	5
Total		56

Q4 Ces activités exigent que je fasse les synthèses de mes lectures :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	51,79%	29
Souvent	28,57%	16
Parfois	14,29%	8
Jamais	5,36%	3
Total		56

Q5 Ces activités portent sur des cas de résolution de problèmes :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	7,14%	4
Souvent	44,64%	25
Parfois	41,07%	23
Jamais	7,14%	4
Total		56

Q6 Ces activités font appel au travail d'équipe :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	8,93%	5
Souvent	28,57%	16
Parfois	41,07%	23
Jamais	21,43%	12
Total		56

Q7 En équipe de travail en ligne, nous confrontons nos compréhensions du sujet :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	10,71%	6
Souvent	28,57%	16
Parfois	42,86%	24
Jamais	17,86%	10
Total		56

Q8 Le forum de discussions en ligne me permet de bien comprendre les contenus :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	20,00%	11
Souvent	43,64%	24
Parfois	30,91%	17
Jamais	5,45%	3
Total	55	

Q9 Les échanges en ligne développent mon sentiment d'appartenance au groupe :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	8,93%	5
Souvent	37,50%	21
Parfois	30,36%	17
Jamais	23,21%	13
Total	56	

Q10 Les échanges en ligne favorisent le soutien mutuel entre les étudiants :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	7,14%	4
Souvent	30,36%	17
Parfois	39,29%	22
Jamais	23,21%	13
Total	56	

Q11 Les échanges constants en ligne favorisent l'unité du groupe :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	10,71%	6
Souvent	28,57%	16
Parfois	35,71%	20
Jamais	25,00%	14
Total	56	

Q12 J'exprime mon accord ou mon désaccord, dans les échanges en ligne, de façon directe en utilisant des émoticônes (signes) ou des mots simples :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	19,64%	11
Souvent	30,36%	17
Parfois	26,79%	15
Jamais	23,21%	13
Total	56	

Q13 Quand j'échange en ligne avec les autres, j'ai le sentiment d'avoir bien appris :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	20,00%	11
Souvent	43,64%	24
Parfois	29,09%	16
Jamais	7,27%	4
Total	55	

Q14 Quand j'échange en ligne avec les autres, je persévère dans mes apprentissages :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	28,57%	16
Souvent	41,07%	23
Parfois	23,21%	13
Jamais	7,14%	4
Total	56	

Q15 Quand l'enseignant(e) est moins présent(e) en ligne avec nous, mon équipe discute beaucoup et persévère dans l'accomplissement de la tâche :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	8,16%	4
Souvent	20,41%	10
Parfois	36,73%	18
Jamais	34,69%	17
Total	49	

Q16 Quand l'enseignant est moins présent(e) avec nous, mon équipe discute beaucoup mais ne persévère pas dans l'accomplissement de la tâche :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	4,26%	2
Souvent	10,64%	5
Parfois	36,17%	17
Jamais	48,94%	23
Total	47	

Q17 Quand l'enseignant(e) est moins présent(e) en ligne avec nous, mon équipe discute peu mais persévère dans l'accomplissement de la tâche :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	8,33%	4
Souvent	22,92%	11
Parfois	39,58%	19
Jamais	29,17%	14
Total	48	

Q18 Quand l'enseignant(e) est moins présent(e) en ligne avec nous, mon équipe discute peu et ne persévère pas dans l'accomplissement de la tâche :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	6,25%	3
Souvent	12,50%	6
Parfois	33,33%	16
Jamais	47,92%	23
Total	48	

Q19 Quand l'enseignant(e) est moins présent(e) en ligne avec nous, mon équipe discute beaucoup et persévère dans l'accomplissement de la tâche :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	20,83%	10
Souvent	31,25%	15
Parfois	29,17%	14
Jamais	18,75%	9
Total	48	

Q20 Quand l'enseignant(e) est beaucoup présent(e) en ligne avec nous, mon équipe discute beaucoup mais ne persévère pas dans l'accomplissement de la tâche :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	4,17%	2
Souvent	6,25%	3
Parfois	41,67%	20
Jamais	47,92%	23
Total	48	

Q21 Quand l'enseignant(e) est beaucoup présent(e) en ligne avec nous, mon équipe discute peu mais persévère dans l'accomplissement de la tâche :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	12,50%	6
Souvent	27,08%	13
Parfois	37,50%	18
Jamais	22,92%	11
Total	48	

Q22 Quand l'enseignant(e) est beaucoup présent(e) en ligne avec nous, mon équipe discute peu et ne persévère pas dans l'accomplissement de la tâche :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	6,52%	3
Souvent	4,35%	2
Parfois	23,91%	11
Jamais	65,22%	30
Total	46	

Q23 L'intervention directe de l'enseignant(e), dans nos échanges en ligne, nous aide à mieux comprendre et à persévérer dans l'accomplissement de la tâche :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	50,00%	26
Souvent	40,38%	21
Parfois	5,77%	3
Jamais	3,85%	2
Total	52	

Q24 L'intervention directe de l'enseignant(e), dans nos échanges en ligne comme en classe, favorisent mon autonomie dans l'accomplissement de la tâche :

Choix de réponses	Réponses	
Toujours	40,38%	21
Souvent	40,38%	21
Parfois	15,38%	8
Jamais	3,85%	2
Total	52	

Q25 Que devrait faire l'enseignant(e) davantage pour vous accompagner efficacement dans les démarches d'apprentissage en ligne et en présence ?

Réponses obtenues : 35 Question ignorée 21

1. utiliser d'autres types de medias a partager en ligne
2. Plus de discussions par groupe pour présenter une position unifiée
3. Je crois que c'est important pour l'enseignant d'etre preparee lors des seances en lignes. Malheureusement, a cause que c'est de la technologie, l'enseignant n'a pas toujours le controle de ce qui arrive. Le cours est assex dynamique, mais pourrait peut etre l'etre un peu plus. Etant donne que le cours est en ligne, c'est plus facile de perdre la concentration si le ton et la dynamique restent monotones. A part ca, j'ai bien aime les cours virtuels.
4. Ajouter des interactivités et des sondages.
5. Donner plus de questions pour se preparer a l'examen final
6. nous laisser plus de temps pour nous concerter dans nos groupes avant de donner une reponse a une problematique
7. Jusqu'à présent tout va bien
8. un quiz en ligne qui donne la note d'équipe,ex.5-10%
9. Davantage dans le cadre de ce cours, rien à signaler. Ce cours en ligne est méticuleusement donné pour s'assurer non seulement de la compréhension de la matière, mais favorisant aussi une interaction par le biais de questions avec les étudiants, ce qui permet à l'étudiant de revoir/relire des parties du cours pour mieux saisir la matière
10. poser des questions afin de faire participer et meix assimiler
11. Plus d'exercice
12. poser plus de questions
13. faire parler davantage les étudiant

14. Ce professeur maîtrise très bien les cours en ligne!
15. Lorsque le professeur nous demande de participer en ligne il devrait un peu augmenter le degré de difficulté de ses questions, afin de nous challenger un peu plus, il m'est arrivé parfois de décrocher mes yeux de mon ordinateur car les questions ou nous devions participer étaient redondantes ou trop répétitives. Mais en générale, le professeur est excellent et l'apprentissage en ligne est vraiment une manière amusante et différente d'apprendre.
16. J'aimerais avoir les acétates complètes avant le cours afin de pouvoir faire des annotations de ce qui est discuté ou écrit. Malheureusement, avec les cours en ligne, nous perdons tout ce qui est discuté par écrit. Nous ne pouvons plus retrouver les exemples et au niveau visuel rien n'est souligné par rapport aux bonnes ou mauvaises réponses
17. Je crois que M.Cazabon fait un travail incroyable.
18. nous laisse interagir un peu plus
19. Toujours mon prof.
20. au début de chaque séance, faire un petit résumé de la séance précédente. En ligne, ça sera plus profitable pour tous les étudiants de voir les questions posées en ligne
21. le seul moyen est de rendre les séances en ligne encore plus interactives. même si la séance est en ligne, ça ne veut pas dire que les étudiants sont à l'écoute et présents devant leur ordinateur.
22. Ce serait chouette si les diapositives étaient disponibles en avance.
23. J'aime et j'apprécie les séances en ligne. Ils stimulent l'apprentissage et ils sont interactifs.
24. Les cours en ligne ont été très appréciés!
25. en prolongeant le temps de la séance et établissent des périodes de discussion entre les membres du petit groupe
26. Mettre tous les diapositives accessibles quelques jours avant le cours afin de pouvoir se préparer correctement à la théorie qui sera présentée.
27. JE PENSE QU'IL FAIT TOUT , EXPLICATION, EXERCICE, ET IL DONNE DES EXEMPLES.
28. Elle ne peut pas vraiment faire plus. Il serait bon je crois que l'on se voit pendant les cours en ligne. Question 15 à 22 pas pertinentes car pas de travail d'équipe sur forum HEC pour moi.
29. La démarche est bonne
30. connaître l'outil. éviter les forums
31. C'était mon premier cours en hybride et j'ai beaucoup aimé l'expérience. Je pense le prof à très bien réagit avec nous et c'était une bonne expérience pour moi.
32. Pas de suggestions. c est efficace et ne prend pas trop de temps on reste concentré si c est en ligne. merci
33. Ne pas s'attarder sur ceux qui ne participent pas afin de conserver le rythme de la séance.

34. Rien de plus que ce que Gilles Cazabon ne fait déjà. Par contre, BEAUCOUP d'autre enseignant devrait baser leur cours en ligne sur Monsieur Cazabon et Monsieur Lainey. J'ai appris avec le temps qu'un cours en ligne n'est intéressant que lorsque l'enseignant sait comment s'y prendre. Merci!
35. dans ce cour personnellement, j'ai rien appris et ce qui me rend malheureux c'est le faite de dépenser 400 \$ pour ce cour alors que je pouvais un autre cour, les cours virtuel ne donne que 10 % de la matière entre la connexion qui fige, le prof qui se déconnecte, il y'a un long chemin a faire, et c'est qui qui encaisse c'est l'étudiant qui paye le cour. merci

ANNEXE 14 : ÉNONCÉS NOMOLOGIQUES

Énoncé 1 : Modélisation cognitive, p. 213

- *La pensée proactive de l'enseignant portera sur les aspects structurels et matériels de son cours si les considérations technologiques prévalent dans la planification de son dispositif hybride.*

Énoncé 2 : Modélisation opérative, p. 218

- *L'activité de schématisation opérative de l'enseignant, en classe virtuelle, est guidée par les paramètres technologiques et sa vision pédagogique.*

Énoncé 3 : Médiation technologique, p. 223

- *La médiation technologique, s'appuyant sur une approche sémiocognitive de l'enseignant, engendre un double processus de médiatisation chez l'enseignant et chez l'étudiant dans leurs actes respectifs d'enseigner et d'apprendre, qui sont au cœur du processus pédagogique.*

Énoncé 4 : Médiation humaine, p. 228

- *Le génie organisateur de l'enseignant, dans le processus de configuration d'un environnement technopédagogique au sein d'un dispositif hybride, relève de sa capacité à médiatiser les relations interpersonnelles en vue de créer dans la classe virtuelle à distance la dynamique des contacts humains de la classe en présentiel sur campus.*

Énoncé 5 : Le maître d'enseignement et la scénarisation hybride, p. 237

- *Les interactions dynamiques entre les processus d'enseigner, d'apprendre et la technologie sont tributaires de l'articulation signifiante et pertinente de la médiation et de la médiatisation que l'enseignant élabore au sein de son dispositif d'apprentissage.*

Énoncé 6 : La chargée de cours et la scénarisation hybride, p. 248

- *L'organisation d'une relation signifiante d'apprentissage entre l'étudiant et les contenus, à l'aide de supports médiatiques, relève d'une intégration pertinente du discours enseignant aux supports médiatiques.*

Énoncé 7 : Identité professionnelle et construit expérientiel, p. 253

- *La construction identitaire de l'enseignant est principalement axée sur l'enaction : l'autopoïèse lui permet de produire les éléments structurant son identité professionnelle ; le couplage structurel lui permet de modifier cette structure identitaire, en interactions avec l'environnement, à partir de l'émergence de l'action, laquelle action lui permet de construire des savoirs pratiques expérientiels définissant son style professionnel.*

Énoncé 8 : Processus de stylisation des deux enseignants, p. 259

- *La stylisation chez l'enseignant émane d'un processus de pragmatization des concepts organisateurs du dispositif d'apprentissage, intégrant pensée et action dans une syntaxe logique qui traduit, d'une part, l'intelligibilité de la pratique de l'enseignant et, d'autre part, sa capacité autorégulatrice sous-jacente à l'affirmation de soi.*

Les débuts de l'École : de 1907 à 1969

Cette période, de plus d'un demi-siècle, correspond au *commencement d'une grande histoire*. En effet, l'École est créée en 1907 et reçoit en 1910 ses premiers étudiants, au programme de licence ès-sciences commerciales et maritimes, dans son premier édifice situé à l'angle des rues Viger et Saint-Hubert à Montréal. Dix-sept ans plus tard (1924), l'École crée ses premiers cours par correspondance : cela fait donc presque un siècle que HEC Montréal pratique la formation à distance.

En 1932, l'École signe une entente avec *Harvard University* pour utiliser la **méthode des cas**, un nouvel outil pédagogique en enseignement de la gestion. En 1958, un centre de formation continue est créé à l'intention des cadres d'entreprise. En 1960, l'École acquiert son premier outil informatique pour l'enseignement de la recherche opérationnelle : l'ordinateur *IBM 1620*. En 1968, à la suite d'une grande réforme des programmes d'étude, le programme de licence en sciences commerciales est remplacé par le baccalauréat et la maîtrise en administration des affaires.

La croissance de l'École : de 1970 à 1999

Pendant près de trente ans, l'École connaît *un développement fulgurant*. Elle étend son site géographique, crée de nouveaux programmes d'enseignement, innove en matière d'intégration pédagogique des TIC et s'ouvre aux échanges internationaux. En 1970 et 1996, l'École inaugure respectivement l'édifice Decelles et l'ultramoderne édifice de la Côte Sainte-Catherine. En 1996, elle devient membre associé de la Conférence des grandes écoles de France. En 1970, 1975 et 1976 sont créés respectivement le programme du certificat en sciences administratives, la maîtrise ès-sciences en gestion et le doctorat ou Ph. D. en administration. En 1987, de nouveaux programmes courts de deuxième cycle sont créés, à savoir les diplômes d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.).

HEC Montréal offre aujourd'hui vingt-huit (28) certificats et neuf (9) D.E.S.S. En 1979, le tout premier protocole d'échanges internationaux d'étudiants, à l'origine du

programme *Passeport pour le monde*, est signé avec la renommée École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC) de Paris. En 1994, un *Conseil consultatif international* est créé pour penser la stratégie d'internationalisation de HEC Montréal. En 1997, deux événements majeurs marquent l'évolution de l'école : d'une part, elle inaugure une salle des marchés boursiers, la plus équipée du monde universitaire et, d'autre part, elle lance le programme *Virtuose*, qui fait de l'ordinateur portatif un outil quotidien de support à l'apprentissage pour les étudiants.

4.2.3 L'internationalisation de l'École : depuis 2000 à aujourd'hui

HEC Montréal devient une *école internationale de gestion avec une réputation d'excellence* reconnue depuis 2000. En 2002, elle ouvre un bureau international à Paris pour recruter de nouvelles clientèles, pour nouer des relations avec les entreprises européennes dans le but de faciliter l'insertion de ses diplômés sur le marché européen, et aussi pour accroître sa visibilité à travers les médias français et européens. En 2003, elle devient la première institution universitaire nord-américaine d'enseignement et de recherche en gestion à recevoir la *triple marque d'excellence* de trois organismes de contrôle de la qualité de la formation dans le business : AACSB²³ International, AMBA²⁴ et EFMD²⁵. En 2005, le programme du B.A.A. trilingue (français, anglais et espagnol) est créé. En 2012, l'École se joint à l'Université de Montréal et à Polytechnique Montréal pour créer *Campus Montréal*, en vue du financement du monde universitaire francophone. Cette même année, elle crée **ÉDUlib**, un campus d'apprentissage virtuel proposant le *e-learning* à la clientèle universitaire dans différentes disciplines en gestion.

Aujourd'hui, HEC Montréal échange avec 118 institutions universitaires dans 38 pays différents à travers le monde. Elle compte au total 13 000 étudiants dans tous ses programmes, 29 chaires de recherche, dont 7 chaires du Canada, 220 professeurs de carrière et 40 maîtres d'enseignement et chargés de cours. Le corps enseignant comprend 41,1% de professeurs internationaux et 80,4% de titulaires d'un doctorat (Ph. D.). Pour le

²³ Association to Advance Collegiate Schools of Business.

²⁴ Association of MBAs

²⁵ European Foundation for Management Development.

directeur général Michel Patry, les exigences de la mondialisation de l'économie des marchés imposent cette internationalisation de l'École²⁶ :

Cette ouverture sur le monde est aujourd'hui, plus que jamais, essentielle à la préparation d'une relève en gestion rompue aux nouvelles exigences du monde des affaires et du commerce international. Le Québec est une petite économie ouverte qui exporte hors de ses frontières environ la moitié de sa production de biens et services, soit vers les autres régions du Canada, soit vers l'étranger. Les femmes et les hommes qui désirent créer des entreprises ou participer à leur gestion n'ont pas le choix d'être adéquatement préparés à cette réalité. L'ouverture sur le monde à l'École, passe par une stratégie très innovante de multilinguisme, par un programme de mobilité étudiante exceptionnel, par des partenariats internationaux, par des enseignements qui font une place importante aux affaires internationales, ainsi que par la diversification du corps étudiant et professoral, un outil d'intégration efficace des néo-Québécois à la communauté francophone du Québec.

En clair, HEC Montréal ne peut fonctionner en vase clos. L'École doit s'adapter à la dynamique de l'économie mondiale pour offrir des formations pertinentes à la relève en gestion et au développement des entreprises. Aussi a-t-elle connu trois moments décisifs dans son évolution à travers le temps : (1) Des débuts marqués par des enseignements centrés sur l'intégration de la théorie à la pratique par la *méthode des cas* à travers un protocole d'entente avec l'américaine Harvard University ; (2) une période de croissance spectaculaire avec l'innovation technologique en enseignement, la création de plusieurs programmes de formation et d'un programme d'échanges internationaux ; et (3) une période de grande ouverture sur le monde, qui étend la zone d'influence de l'École au-delà des continents américain et européen avec des *programmes multilingues*, ainsi que des étudiants et un corps professoral internationaux. Outre cette diachronie du portrait de l'École, nous nous intéresserons, dans la section suivante, aux caractéristiques des deux enseignants faisant l'objet de cette recherche.

²⁶ Bilan et perspectives de HEC Montréal (2013)