



L'ENJEU RELATIONNEL DE LA PRÉSENCE EN FORMATION À DISTANCE

Une réflexion de MARIE ALEXANDRE, professeure à l'UQAR

MISE EN SITUATION

Le cœur battant, Léopold, professeur en sciences de l'éducation depuis plus de sept ans, prend connaissance des commentaires des étudiantes et des étudiants reçus dans l'évaluation des enseignements : « *J'apprécie vraiment les rétroactions...*

L'enseignant a su créer des liens de confiance avec nous... Disponible... À notre écoute... Soucieux de notre réussite, il donne d'excellents conseils... Sa générosité dans la façon de répondre sur le forum m'a permis de suivre la discussion et d'approfondir ma compréhension de la matière. Ce cours n'aurait pas été aussi dynamique et intéressant sans son apport aux questionnements du groupe. J'aimerais souligner sa rapidité à répondre aux questions. »

Heureux, Léopold se remémore l'ampleur du défi à relever : transformer un cours dispensé en présentiel en formation à distance en ayant en tête de maintenir une relation significative avec les personnes apprenantes dans un environnement numérique d'apprentissage. Il prend la pleine mesure du potentiel didactique de ces espaces numériques en vue de la réussite.

Léopold réfléchit à la richesse des interactions vécues avec son groupe en classe numérique. Il constate la diversité et la personnalisation de son encadrement qui s'effectue autant de manière proactive, réactive que rétroactive, contribuant à la transformation de son rôle d'enseignant.

POURQUOI?

CINQ RAISONS DE S'INTÉRESSER À LA PRÉSENCE EN FORMATION À DISTANCE (FAD)

1. L'usage pédagogique du numérique transforme les relations interpersonnelles (Lameul, 2017).
2. Certaines raisons de l'abandon en FAD sont notamment liées au manque de soutien perçu et vécu par les apprenants et les apprenantes de la part des enseignants et enseignantes (Dussarps, 2015).
3. La présence à distance, espace de partage et de co-construction, est une condition d'efficacité des dispositifs de formation (Paquelin, 2011).
4. Le couplage « distance-absence » tend à céder la place à celui de « proximité-présence » (Jézégou, 2014).
5. Le maintien d'une relation significative avec les personnes apprenantes est une activité clé du processus didactique, associée au savoir-enseigner (Alexandre, 2013).

QUOI?

DES TYPES DE PRÉSENCE AU MAINTIEN D'UNE RELATION SIGNIFICATIVE

La présence en contexte éducatif apparaît comme une constituante de la relation didactique, définie comme : « L'ensemble des interactions qu'entretiennent entre eux des étudiants et un enseignant dans la réalisation d'une action finalisée à propos d'un contenu d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre spatio-temporel déterminé » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p.97). Une « présence à distance » au service de l'apprentissage peut correspondre au maintien d'une relation significative avec les personnes apprenantes. Le maintien d'une relation significative comprend l'établissement d'un rapport de confiance, la connaissance des caractéristiques étudiantes et de leurs besoins ainsi que la prise en compte de leurs réactions (Alexandre, 2013; Alexandre, Bernatchez, Amyot, 2020).

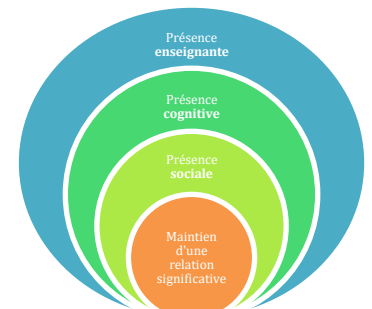
La présence au sein d'un environnement numérique d'apprentissage traduit « certaines formes d'interactions sociales de collaboration entre les apprenants, ainsi qu'entre le formateur et les apprenants » (Jézégou, 2014, p.112).

La présence enseignante réfère au design, à l'organisation du cours, à la facilitation des échanges et à l'enseignement. **La présence cognitive** se reconnaît à l'évocation d'éléments déclencheurs, à l'exploration de solutions, à l'intégration et à la résolution de problèmes. **La présence sociale** se traduit par l'expression de l'affectivité, de la communication et de la cohésion du groupe (Garrison, Anderson et Archer, 2000, dans Petit, Deaudelin, et Brouillette, 2015).

CE QUE NOUS DIT LA RECHERCHE

INTERDÉPENDANCE DES TYPES DE PRÉSENCE EN SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE

L'enjeu relationnel de la présence dans un environnement numérique d'apprentissage requiert la configuration d'espaces d'interactions fondés sur l'interdépendance des types de présence en soutien à l'apprentissage. Les types de présence enseignante, cognitive et sociale contribuent à préciser le rôle de la personne formatrice en contexte de formation à distance (Deaudelin, Petit et Brouillette, 2016) et donnent lieu à une expérience éducative à la fois riche et significative (Kozan et Richardson (2014 dans Petit et al., 2015).



COMMENT?

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET OUTILS NUMÉRIQUES SUSCEPTIBLES DE FAVORISER LA PRÉSENCE À DISTANCE

La mise en place de forums d'équipe centrés sur une problématique commune permet un apprentissage collaboratif pourvu que la personne enseignante structure, oriente et même anime les échanges au besoin (Lafleur, 2017). Que ce soit dans le cadre de formations en présentiel, à distance en mode synchrone ou asynchrone, les interactions asynchrones révèlent des effets positifs sur les apprentissages. Elles offrent du temps pour préparer les commentaires et mener une réflexion critique sur les remarques émises par les autres membres du groupe (McGinley, Osgood et Kenney, 2012).

Le déploiement de stratégies d'enseignement à distance implique la sélection d'outils numériques qui, tout en configurant la relation didactique, actualisent les types de présence. L'utilisation des outils « devoir, forum, suivi des progrès, etc. » d'une plateforme numérique d'apprentissage (ex. : Moodle) contribue au design et à l'organisation du cours, à la facilitation des échanges et à l'enseignement. Les diverses utilisations de l'outil « forum », entre autres, permettent de déceler la présence cognitive. Par exemple, dans un forum, l'exploration de solutions par les personnes apprenantes se traduit par la présentation d'analogies, la rédaction d'un court texte sur le contenu, le suivi à une demande de réponse. L'intégration et la résolution de problèmes posés prennent la forme de réponses aux questions, de corrections rédigées par des étudiantes et des étudiants, et elles incluent leurs représentations ainsi que les éléments essentiels du problème posé.

L'encadrement

La pratique enseignante en formation à distance a un impact sur tous les aspects de la tâche (conception, production, diffusion, encadrement, évaluation et retour réflexif) (CSE, 2015). On associe généralement la question de la présence à l'aspect « encadrement » qui correspond au soutien des personnes en formation et à la régulation. Le tableau ci-dessous présente des exemples en lien avec les caractéristiques de l'aspect « encadrement » de la tâche enseignante en formation à distance. (Alexandre, et al., 2020)

Caractéristiques de l'aspect Encadrement	Exemples
Manière proactive	Ajout aux réponses rédigées par les étudiants; réalisations et présentations d'exemples, de questions, de textes et de vidéos; modélisation.
Manière réactive	Questionnements sur la compréhension des activités à réaliser, réponses explicatives et clarification sur le contenu.
Manière rétroactive	Observations, vérifications et tests en aide à l'apprentissage.

L'établissement d'un rapport de confiance

L'établissement d'un rapport de confiance requiert la reconnaissance des caractéristiques étudiantes, des besoins et des réactions, exprimées autant sous la forme de commentaires et de comportements, que d'attitudes et d'émotions. L'adoption d'attitudes favorables à la communication favorise l'engagement étudiant. Établir la confiance nécessite un contact personnalisé avec chacune des personnes apprenantes. L'expression de l'affectivité, la communication ouverte et la cohésion du groupe peuvent se traduire dans des messages ponctuels à toute la classe sur la plateforme numérique d'apprentissage, dans des courriels, dans des rencontres synchrones par conférence Web (Zoom, Teams ou autres) ainsi que lors des contacts téléphoniques. Au-delà de l'écoute et du respect du rythme d'apprentissage individuel, la connaissance du groupe avant les premières rencontres peut être déterminante. Pour ce faire, la personne qui enseigne peut prévoir au plan de cours des contacts téléphoniques ou planifier et rendre accessible un espace dédié à la prise de rendez-vous. L'envoi de courriels personnels avant le début de la session peut également favoriser la prise de contact avant le début du cours.

Finalement, le soutien aux personnes apprenantes et la régulation des apprentissages s'avèrent essentiels autant en présentiel qu'en formation à distance. Et si la présence avait peu à voir avec la distance...

Références

- Alexandre, M. (2013). *La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion : trois études de cas* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoir. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6378>
- Alexandre, M., Bernatchez, J. et Amyot, D. (2020). Le processus didactique en formation à distance à l'université : une pratique multimodale axée sur le relationnel. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *État de situation sur l'hybridité de la formation à distance en contexte postsecondaire : ce qu'en disent les recherches*, (p.47-58). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Conseil supérieur de l'éducation. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2471568>
- Deaudelin, C., Petit, M. et Brouillette, L. (2016). Assurer la présence enseignante en formation à distance : des résultats de recherche pour guider la pratique en enseignement supérieur. *Tréma*, 44, 1-20.
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*. 10, 1-54. <http://journals.openedition.org/dms/1039>
- Jézégou, A. (2014). Le modèle de la présence en elearning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. Dans Geneviève Lameul et Catherien Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*, (p. 112-120). Bruxelles : de boeck Supérieur.
- Jonnaert, Ph. et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des savoirs*. Paris/Bruxelles : DeBoeck et Larcier.
- Lafleur, F. (2017). Les conditions qui favorisent l'efficacité de la formation à distance : état de situation en enseignement supérieur. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance et enseignement supérieur*, (p. 7-16). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lameul, G. (2017). Usage pédagogique du numérique : Quelles transformations de l'activité de l'enseignant-chercheur. Dans L. Massou et N. Lavielle-Gutnik (dir.), *Enseigner à l'université avec le numérique*, (p. 226-250). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- McGinley, V., J. Osgood et Kenney, J. (2012). Exploring Graduate Students' Perceptual Differences of Face-to-Face and Online Learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 13(3), 177-182.
- Paquelin, D. (2011). La distance : question de proximités. Dans Guillemet P., Fiches E., Barna J. et Vidal M., (dir.), *Distances et savoirs, Où va la distance ?* (p. 565-589). 9(4). <http://www.caim.info/revue-distances-et-savoirs.htm>
- Petit, M., Deaudelin, C. et Brouillette, L. (2015). La présence en formation à distance : orienter la pratique en enseignement supérieur grâce à des résultats de recherches qualitatives. *Adjectif.net*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article338>