



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Pratiques à visée universelle dans un cours gradué asynchrone en enseignement : l'apport d'une approche d'innovation pédagogique

## Auteurs

Sylvie C. Cartier, Université de Montréal, Canada,  
[sylvie.cartier@umontreal.ca](mailto:sylvie.cartier@umontreal.ca)

Gabrielle Ross, doctorante, Université de Montréal, Canada,  
[gabrielle.ross.1@umontreal.ca](mailto:gabrielle.ross.1@umontreal.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article**

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Cet article présente la troisième version du cours asynchrone *Études des difficultés à apprendre* offert aux études supérieures à l'Université de Montréal à l'automne 2023. Une approche d'innovation pédagogique (Cartier, 2024) sert de fondement aux pratiques à visée universelle indirectes implantées pour répondre aux besoins variés des étudiantes et des étudiants. Elle consiste en une manière particulière d'aborder la relation entre la formation – offerte sans interaction directe entre l'équipe enseignante et les individus – et l'apprentissage autorégulé des enseignantes et des enseignants e. Les commentaires reçus montrent une appréciation généralement positive du cours. Certaines personnes soulignent toutefois un besoin de soutien direct supplémentaire.

Mots-clés : apprentissage autorégulé; innovation pédagogique; pratiques à visée universelle; cycles supérieurs; formation continue



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Mise en contexte

À l'Université de Montréal, des projets pédagogiques sont soutenus pour offrir une variété de modalités de cours, rendant l'offre de formation plus flexible. C'est ainsi qu'à l'hiver 2021, la direction du Département de psychopédagogie et d'andragogie, avec l'appui de la Faculté des sciences de l'éducation, a proposé à la professeure responsable du cours *Étude des difficultés à apprendre* de soumettre un projet visant à le transformer en mode asynchrone afin qu'une plus grande flexibilité soit offerte au programme de formation. Cette professeure avait déjà développé un cours selon ce mode en 2017, soit le cours *Apprendre par la lecture et soutien aux élèves* (le premier de la Faculté), et l'offrait toujours. Au moment de développer ce deuxième cours asynchrone, elle cumulait une expérience de 31 ans d'enseignement universitaire ainsi que de 25 ans de recherche sur l'apprentissage autorégulé et l'innovation pédagogique. Forte de l'obtention d'un financement de l'université (2000 \$) pour l'embauche d'une assistante d'enseignement et des heures de soutien du Centre de pédagogie de l'établissement (graphiste, etc.), la première version du cours a été implantée à l'automne 2021.

Planifier et dispenser ce cours dans une version asynchrone a présenté de nombreux défis, dont la prise en compte des formations et des expériences variées des personnes. Fondés sur un modèle d'apprentissage autorégulé en contexte (Cartier et Butler, 2016), plusieurs facteurs permettent d'expliquer ces défis. D'une part, il y a des facteurs liés au contexte de formation en soi, dont le statut obligatoire du cours en début de formation, et aux contextes professionnels variés des personnes inscrites au cours, par exemple l'enseignement au régulier ou en éducation spécialisée. D'autre part, des facteurs liés aux personnes elles-mêmes peuvent aussi expliquer ces défis, dont leurs attentes et leurs objectifs professionnels. Ces défis ont été pris en compte grâce au recours à une approche de l'innovation pédagogique (Cartier, 2024). Un aspect essentiel de cette approche est la prise en compte du projet de formation continue de chacune et de chacun à travers des pratiques à visée universelle.

En ce sens, le présent article propose une analyse de la troisième version du cours de 2023. Pour ce faire, les fondements théoriques du cours et l'analyse de ses particularités sont d'abord introduits, suivis de la démarche mise en œuvre ainsi que des apports et des perspectives. La conclusion insistera sur l'importance d'intégrer des pratiques à visée universelle qui prennent en compte la relation « individu-contexte » dans un cours asynchrone.

### *Fondements théoriques et analyse des particularités du cours Étude des difficultés à apprendre*

Les pratiques à visée universelle – « prise en compte au quotidien de la diversité des personnes dans l'enseignement » (Robert et al., 2024, p. 1) – dans le cours *Étude des difficultés à apprendre* ont comme fondement une perspective contemporaine explicative de l'apprentissage



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

autorégulé en contexte (Cartier, 2023) qui est à la source de l'approche d'innovation pédagogique (Cartier, 2024).

*L'apprentissage autorégulé en contexte* peut être défini comme étant « un processus dynamique, d'aspects cognitif, métacognitif, motivationnel et stratégique, mobilisé par un individu vers l'atteinte d'un objectif et situé dans un contexte donné (Zimmerman, 1986) » (traduction libre, Cartier et Butler, 2016, p. 94). Il ne s'agit donc pas d'un trait de personnalité ou d'un processus inné, mais bien d'un processus d'apprentissage fondé sur le bagage de l'apprenant et contextualisé. L'approche d'innovation pédagogique, qui repose sur cette perspective, attribue ainsi une place importante aux personnes et à leur contexte dans les aspects à prendre en compte dans une formation. Il importe donc qu'un cours, notamment en mode asynchrone, prenne en compte cette interaction « individu-contexte ».

Du point de vue de *l'individu*, le processus est conceptualisé selon un cycle de pensées, de comportements, d'émotions et de perceptions qui vont de l'interprétation des exigences de l'activité et de la fixation des objectifs personnels jusqu'à la planification, la mise en œuvre, l'ajustement, au besoin, et à l'autoévaluation de stratégies et de connaissances. Une personne qui autorégule son apprentissage voit à la gestion des activités à réaliser et des performances vers l'atteinte des objectifs fixés.

La réalisation de ce processus d'apprentissage autorégulé en contexte est possible par la mobilisation du bagage de l'individu, dont des connaissances et des expériences variées. D'une part, sur le plan des connaissances, les personnes admises dans le programme d'orthopédagogie dans lequel le cours est situé cumulent des formations antérieures diverses en enseignement dans différentes universités au Québec et à l'international<sup>1</sup>. Dans le cas où l'équivalence d'un diplôme en enseignement ne serait pas reconnue (p. ex. baccalauréat en enseignement au secondaire), les étudiantes et étudiants peuvent suivre une propédeutique comprenant plusieurs cours de premier cycle avant leur admission au programme. D'autre part, se trouvant dans un programme de formation continue, les étudiantes et les étudiants cumulent des expériences variées sur le plan de la technologie, de la formation aux études supérieures et de l'enseignement. Sur le plan technologique, avant d'entreprendre le cours, la plupart des étudiantes et des étudiants n'ont pas d'expérience de formation en modalité asynchrone, ce qui leur apparaît comme une nouveauté. Le cours étant obligatoire, ceci peut en inquiéter plusieurs. En outre, dans le programme, ce cours est situé à la première session de la première année de formation dans l'horaire. Il est fortement suggéré aux nouveaux inscrits de le suivre à ce moment. Cela suppose que les étudiantes et les étudiants qui suivent ce cours à ce moment s'initient aux exigences des études supérieures dans ce nouveau contexte asynchrone. Et comme le parcours de formation n'est pas fixe, les

---

<sup>1</sup> Il s'agit du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et de diplômes en enseignement obtenu à l'étranger dont l'équivalence est reconnue.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

personnes peuvent aussi le suivre à d'autres moments. Les participantes et participants à ce cours ont donc des expériences différentes de formation aux études supérieures. Enfin, les personnes qui suivent ce cours ont des expériences variées en enseignement. En effet, certaines cumulent plusieurs années d'expérience en enseignement, alors que d'autres ont tout juste obtenu leur diplôme.

En ce qui a trait au *contexte*, dans le modèle de l'apprentissage autorégulé en contexte (Cartier, 2024), il est situé en interaction avec le processus d'apprentissage des personnes lors d'une formation. Le contexte de formation comprend divers aspects, qui peuvent également influencer sur le processus d'apprentissage, notamment les aspects sociaux, historiques, culturels et scolaires. Dans le cadre du programme, par exemple, le cours *Étude des difficultés à apprendre* fait partie de la maîtrise en éducation, option orthopédagogie, un programme de formation continue qui est offert aux enseignantes et aux enseignants depuis de nombreuses années. Il est obligatoire dans ce programme. Dans la structure du programme, il est situé à la première session de la première année de formation. Toutefois, suivre ce parcours spécifique n'est pas une obligation. Le cours est aussi offert dans d'autres programmes de formation en enseignement. Il cible le développement par les enseignantes et les enseignants de connaissances et de compétences visant à comprendre, à expliquer, à analyser et à évaluer les difficultés à apprendre en contexte scolaire. Il est d'une durée de 14 semaines. Chaque année, il est suivi par deux groupes d'environ 30 étudiantes et étudiants.

Le cours se déroulant dans un programme de formation continue, il convient par ailleurs de considérer les différents contextes d'enseignement des participantes et des participants. Il s'agit par exemple des fonctions de titulaire de classe ordinaire ou spécialisée, d'enseignante-ressource ou de remplaçante ou encore d'aide aux devoirs.

Ainsi, les objectifs de formation continue et l'engagement des dans un cours peuvent varier selon leur bagage et leur contexte. À titre d'exemple, un participant ayant été formé en adaptation scolaire et œuvrant en classe spécialisée, qui cumule des expériences en enseignement et qui souhaite répondre à des besoins en enseignement, aura possiblement des attentes de formation différentes d'une participante qui vient d'obtenir son diplôme en enseignement en classe ordinaire et qui souhaite principalement approfondir ses connaissances. Favoriser l'apprentissage autorégulé de chacun des apprenants selon leur contexte représente un défi. Dans cette optique, le cours repose sur une planification et des ajustements annuels qui s'appuient sur l'approche de l'innovation pédagogique développée depuis plus de 25 ans dans divers contextes de formation (voir Cartier, 2024), cette approche proposant des pratiques à visée universelle.

L'*approche d'innovation pédagogique* tire ses fondements de cette perspective d'apprentissage autorégulé en contexte. Il s'agit d'une manière particulière d'aborder la relation entre la formation dispensée et l'apprentissage autorégulé des enseignantes et des enseignants (Cartier,



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

2024). Quatre principes guident l'innovation (Cros, 1999). Les deux premiers sont en lien de cohérence avec l'« apprentissage », soit l'aspect de nouveauté, qui se traduit ici par le suivi d'un cours asynchrone, et des valeurs d'altruisme et d'émancipation, qui sont présentes dans la mise en œuvre de l'apprentissage autorégulé. Les deux principes suivants correspondent à l'« autorégulation » à travers la recherche « volontaire » de changement, et d'un processus d'innovation. En effet, le changement souhaité des individus est observable par l'inscription à un programme de formation continue, dont le cours visé. L'objectif peut varier d'un individu à l'autre, que ce soit pour répondre à un besoin observé chez leurs élèves ou encore à un désir de se perfectionner ou de se qualifier davantage. Dans tous ces cas, le recours à un processus de recherche-action est tout désigné, car il permet à chacun et à chacune d'atteindre son objectif. De fait, la recherche-action « consiste à porter un regard critique sur ses pratiques de classe et, après une réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnements, à mettre en place des stratégies correctrices » (Catroux, 2002, p. 11). Divers contextes d'innovation pédagogique ont été étudiés à ce jour, dont des formations en milieux scolaires et universitaires de premier cycle et de cycles supérieurs. L'approche d'innovation pédagogique en contexte de formation universitaire de cycles supérieurs est ici présentée.

Le cours, développé en ayant comme cible l'innovation pédagogique (Cartier, 2024), reconnaît l'importance de divers aspects du contexte, certains étant extrascolaires et d'autres, scolaires. Sur le plan extrascolaire, de manière générale, le contexte de l'approche d'innovation pédagogique implique les aspects sociaux, historiques et culturels dans lesquels évolue la personne. Dans le cadre de ce cours, une particularité s'ajoute, soit les aspects universitaires, qui sont associés à un soutien extérieur à la personne et à son milieu d'exercice. Par ailleurs, les contraintes du milieu scolaire, par exemple l'horaire de cours et les évaluations, peuvent aussi avoir une incidence sur la formation de la personne, mais également sur l'innovation pédagogique souhaitée. Enfin, divers facteurs peuvent jouer sur l'innovation pédagogique dans un contexte de cours asynchrone, dont les particularités du cours. Ces facteurs seront introduits dans la partie qui suit.

### **Déroulement**

Dès l'ouverture du cours, les étudiantes et les étudiants peuvent se familiariser avec ses spécificités sur la plateforme StudiUM, l'environnement Moodle de l'Université de Montréal. Sur cette plateforme, ils trouveront quatre sections : l'introduction au cours et les trois activités à réaliser. Ces sections sont détaillées dans la section suivante.

#### *Introduction au cours*

En ouvrant le cours sur StudiUM, les étudiantes et les étudiants ont accès à une première partie comprenant un ensemble de liens menant à



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des ressources variées.. Il s'agit d'abord d'un forum « Nouvelles », lequel permet de transmettre les messages généraux concernant le cours. Une semaine avant le début du cours et chaque semaine pendant la session, la professeure fait parvenir aux personnes un message traitant des aspects importants à prendre en compte selon l'avancement du cours. On trouve par ailleurs un mot de bienvenue dans le cours, une vidéo de présentation de la professeure et un lien vers la plateforme Zoom pour des séances synchrones facultatives. Suit un deuxième forum dédié à l'organisation du cours asynchrone. Il permet de soutenir de manière indirecte les étudiantes et étudiants en répondant à leurs questions techniques et organisationnelles afin de favoriser l'accessibilité. Enfin, un document explicatif sur la structure du cours permet de soutenir l'exploration du cours, suivi du plan et du calendrier du cours. Cette section est rendue disponible aux personnes étudiantes une semaine avant le début du cours. Cette section est suivie des trois activités du cours. Chacune est identifiée à l'aide d'une bannière qui présente sa thématique.

### *Introduction aux trois activités du cours*

Chaque activité du cours s'étend sur une période d'environ un mois. Au vu de la modalité asynchrone du cours, les étudiantes et les étudiants ont la liberté d'organiser leur horaire à leur convenance. Toutefois, afin de favoriser un travail soutenu tout au long de la session, les activités sont introduites, l'une à la suite de l'autre, et des dates de remise des tâches évaluées sont fixées à la fin de chacune d'entre elles.

La première activité, intitulée « Comprendre et expliquer les difficultés à apprendre », introduit les documents importants du cours ainsi que le mode de fonctionnement. Elle aborde également les informations de base associées au thème du cours *Étude des difficultés à apprendre*, tels que les concepts d'élève à risque, de difficulté d'apprentissage et de difficulté à apprendre. L'activité se poursuit avec la présentation de deux modèles qui servent à expliquer les difficultés à apprendre en contexte de classe. L'un de ces modèles sera à approfondir par les étudiantes et les étudiants afin de cadrer l'analyse qu'ils auront à réaliser dans les prochaines activités, soit le modèle d'*apprentissage autorégulé dans des activités complexes* (Cartier et Butler, 2016). Les deux activités suivantes traitent des deux angles d'analyse du modèle – contexte et individu – et les mettent en relation. Chacune des composantes est détaillée et mise en relation avec les écrits scientifiques sur le sujet et les expériences des personnes qui suivent le cours.

La deuxième activité se concentre sur le contexte et s'intitule « Comprendre, expliquer, analyser et évaluer le contexte lors de difficultés à apprendre ». Cette activité détaille différentes composantes du contexte pouvant interagir avec le processus d'apprentissage des individus en situation d'apprentissage, soit le contexte historique, culturel, social et communautaire, le contexte scolaire et le contexte de la classe. Concernant ce dernier, les aspects de l'individu et de la situation d'apprentissage (activités, ressources, évaluation, soutien) sont approfondis davantage.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La troisième activité, « Comprendre, expliquer, analyser et évaluer l'individu lors de difficultés à apprendre », permet d'approfondir cette fois le bagage et le processus d'apprentissage de l'individu et de mettre ce dernier en relation avec les aspects associés au contexte de la classe, vus dans l'activité précédente.

Chaque activité est composée de plusieurs tâches de nature variée, soit d'apprentissage, d'autorégulation de l'apprentissage, de collaboration (facultatifs) et d'évaluation.

Dans le cas du cours qui cible l'innovation pédagogique, *les tâches d'apprentissage, de collaboration (facultatifs) et d'évaluation* visent le développement des connaissances et des compétences permettant d'expliquer, d'analyser et d'évaluer les difficultés à apprendre en contexte scolaire. Elles reposent sur une démarche de recherche-action. Définie comme « un mode général de recherche qui contribue aux préoccupations pratiques des personnes en situation de résolution de problème et à la finalité des sciences sociales dans un cadre éthique acceptable » (Rapoport, 1970) (traduction libre, Susman, 1983, p. 95), la recherche-action infère la prise en compte de la réalité des personnes. Ainsi, elle favorise le regard critique sur les pratiques de classe (Catroux, 2002) et mène au développement des capacités de résolution de problème lorsqu'il est question des besoins des élèves (Cartier et al., 2017). Cette démarche s'avère donc tout à fait indiquée dans le cas de la formation continue des participantes et des participants qui ont des bagages et des projets d'enseignement variés ainsi que des contextes divers. Elle représente un défi pour plusieurs enseignants et enseignantes (Cartier et al., 2018).

*Les tâches de soutien* à l'apprentissage autorégulé en contexte ont été introduites afin de favoriser le déroulement optimal de l'apprentissage dans le cadre d'un cours asynchrone. Le but est de permettre aux personnes de prendre en charge leur apprentissage en lien avec leurs formations et leurs pratiques professionnelles. Ces pratiques ont ainsi une visée universelle. Il s'agit de questionnements réflexifs, par exemple « Quels sont vos objectifs dans cette activité? », « Quelles stratégies prévoyez-vous d'utiliser pour atteindre vos objectifs? » Le soutien comprend par ailleurs des pratiques telles que l'exemplification de même que des combinaisons de pratiques et de tâches, dont le modelage<sup>2</sup>. Ces pratiques sont présentes dans le cours sous forme de capsules vidéos. Dans le cas du mode asynchrone, ce soutien est principalement indirect, c'est-à-dire offert sans interaction en temps réel entre la professeure ou l'assistante d'enseignement et la personne (p. ex. réponse par courriel, rétroaction sur un travail, etc.). À la deuxième année de mise en œuvre, une séance de soutien direct a été ajoutée lors de la première semaine du cours à la demande des étudiantes et des étudiants. Elles et ils souhaitaient que la professeure présente le cours et son organisation (tout ceci est aussi

---

<sup>2</sup> Le modelage regroupe une présentation, une modélisation, des discussions et des pratiques.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

disponible sous forme de vidéos et de textes) et réponde aux questions en direct.

### *Structure des activités incluant le soutien*

Lorsqu'une activité est sélectionnée, l'ensemble des documents associés à celle-ci sont révélés. Chacune des trois activités est structurée de manière identique : 1) Forum et évaluation; 2) Compétences et contenus; 3) Consignes et tâches; 4) Sources d'information.

La première section, soit la section « Forum et évaluation », met l'accent sur le soutien indirect. Un forum spécifique à l'activité est mis à la disposition des personnes afin de leur laisser un espace pour poser des questions. Par ailleurs, toute question posée par courriel sur cette activité est redirigée vers le forum de manière à assurer le partage des informations à toutes et à tous. Certaines tâches de personnalisation de l'enseignement sont également disponibles. Dans le cadre de l'activité 1, par exemple, les personnes sont amenées à se présenter, d'abord de manière brève sur un Padlet, qui est une plateforme collaborative accessible par toutes les personnes du cours. Ce type de tâches permet de favoriser les échanges entre ces dernières. Puis, les étudiantes et étudiants ont à se présenter à travers un questionnaire plus détaillé à l'équipe enseignante. Chaque étudiante et étudiant reçoit un message répondant à son questionnaire. Les réponses permettent de valider ou de corriger la compréhension du plan de cours ou d'autres aspects du questionnaire. Ces informations permettent à l'équipe enseignante de prendre connaissance du bagage des différentes personnes inscrites au cours. Cette section comprend aussi les documents et les boîtes de remise associés aux évaluations. Dans le cadre de l'activité 1, la tâche d'évaluation était multimodale. Les personnes devaient, en équipe de trois, lire un des articles scientifiques fournis portant sur un aspect de l'individu ou du contexte abordé dans le cours, et à le résumer et l'expliquer dans une capsule vidéo. Cette capsule était ensuite partagée avec le reste du groupe, permettant aux étudiantes et aux étudiants d'avoir accès à la fois au contenu écrit et à une synthèse audiovisuelle de ce contenu, ce qui favorise un accès universel.

La deuxième section, intitulée « Compétences et contenus », contient la majorité des ressources nécessaires à la réalisation de l'activité. Elle regroupe les documents de théorie du cours ainsi que les documents importants à consulter selon l'activité. Ces documents sont toujours multimodaux. De cette façon, les personnes ont accès à du contenu textuel à travers des documents variés, à du contenu visuel lorsque des figures et des images sont présentées pour appuyer le contenu textuel et à du contenu audiovisuel par des vidéos reprenant les contenus textuels. La multimodalité des contenus permet de favoriser leur accès auprès de multiples personnes, et ce, peu importe leurs préférences ou leurs limitations.

La troisième section, « Consignes et tâches », regroupe les documents de consignes de l'activité, toujours multimodaux. Le document



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

principal détaille toutes les tâches à réaliser dans le cadre de l'activité, incluant les tâches d'apprentissage et d'autorégulation de l'apprentissage. Une liste des tâches à réaliser est également fournie aux personnes accompagnées d'une des fonctionnalités de StudiUM appelée « Suivi des achèvements ». Ce soutien à l'autorégulation de l'apprentissage permet de visualiser les tâches déjà réalisées et les tâches à faire dans l'activité. En effet, puisque l'entièreté des tâches se situe dans un seul document, des étudiants et étudiantes ont verbalisé un besoin de soutien supplémentaire en ce qui concerne le suivi des tâches.

La dernière section, intitulée « Sources d'information », offre divers guides et textes à consulter dans le cadre des activités. Les ressources sont encore une fois fournies de manière multimodale de façon à favoriser l'accessibilité. Dans le cadre de la première activité, deux guides sont proposés afin d'explicitier les attentes du cours. Un guide est fourni en vue d'encadrer les échanges sur les forums et l'utilisation des outils numériques qui sont mobilisés dans le cadre du cours, et un autre guide est inclus pour détailler les différentes normes de rédaction et de mise en page. Ces deux guides sont présentés sous forme de texte, de même qu'en format audiovisuel à travers une présentation vidéo. Les textes scientifiques à consulter pour cette activité sont aussi disponibles dans cette section.

### *Structure des documents de consignes et tâches des activités*

Le document de consignes est conçu dans l'intention de soutenir la réalisation de l'activité et de l'apprentissage. Dans la partie qui suit, la présentation du document de la première activité sert à titre d'exemple. La première partie, soit l'introduction (c.-à-d. environ les trois premières pages du document), explicite les objectifs de l'activité ainsi que la structure de celle-ci. Les personnes ont accès à une représentation visuelle des différentes tâches à faire de même qu'à leur nature (c.-à-d. tâche d'autorégulation, tâche d'apprentissage, tâche collective, tâche évaluée). Les premières pages présentent également une liste exhaustive des ressources qui seront à consulter. Cette liste est organisée à l'aide de sous-titres pour identifier les différents types de ressources, comme les documents écrits, les vidéos disponibles sur StudiUM et les pages Web qui nécessitent une exploration hors de la plateforme du cours.

Les étudiantes et étudiants ont ensuite accès aux consignes plus précises associées à chacune des tâches, toujours structurées de la même manière : 1) Objectifs; 2) Contenus; 3) Ressources à consulter; 4) Consignes. Les objectifs concernent spécifiquement la tâche à réaliser. Quels sont les apprentissages à réaliser ? Quelles sont les actions à poser ? Les contenus, quant à eux, sont une liste d'éléments abordés dans le cadre de la tâche. Les ressources à consulter précisent les documents nécessaires à la réalisation de la tâche, tandis que les consignes décrivent ce qu'il faut réaliser, comment le faire, tout en incluant des questions à répondre lorsque cela s'avère pertinent.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dans le cas de l'activité 1, la première tâche est une tâche d'autorégulation de l'apprentissage. Elle énonce comme consignes la consultation des documents importants du cours (c.-à-d. plan de cours et calendrier), puis la présentation des étudiantes et des étudiants à travers un questionnaire. Ces personnes doivent aussi réfléchir à leur compréhension de l'activité 1, aux critères de performance et aux objectifs fixés pour cette dernière ainsi qu'à leur planification du travail à faire. Cette tâche permet donc de prendre conscience des différents facteurs contribuant à la variabilité interindividuelle au sein du groupe, mais également d'offrir une rétroaction portant sur la compréhension des personnes.

Une tâche d'autorégulation de l'apprentissage est également présente à la fin de chaque activité, soit la tâche 7 de l'activité 1. Les étudiantes et les étudiants sont amenées à s'évaluer à l'aide d'une grille d'autoévaluation et d'une exemplification. Des extraits de réponses sont fournis, et sont accompagnés de commentaires et d'une grille remplie afin de bien situer les attentes.

D'autres types de tâches sont mis à la disposition des étudiants et des étudiantes. La troisième tâche de l'activité 1, par exemple, est une tâche d'apprentissage en mode individuel. Les personnes ont accès à un contenu écrit, à des images et à des vidéos pour favoriser l'acquisition de connaissances. Certaines explications supplémentaires sont proposées dans le document de consignes afin de clarifier certains termes, notamment, à la tâche 3 se retrouve une explication concernant la distinction entre les concepts « argumenter » et « justifier ». Des images sont également ajoutées au document de consignes pour favoriser une meilleure compréhension.

Enfin, des tâches d'apprentissage collaboratif facultatives sont proposées. Elles impliquent une négociation de la compréhension entre pairs. Dans le cadre de l'activité 1, une tâche collaborative à réaliser est aussi la tâche évaluée, soit la synthèse audiovisuelle d'un article à lire dans le cadre du cours.

### **Apports et prospectives**

Le cours asynchrone *Étude des difficultés à apprendre* est un cours fondé sur une approche d'innovation pédagogique qui met l'accent sur l'apprentissage autorégulé en contexte. Structurées de manière à proposer un soutien indirect à visée universelle, les trois activités complexes du cours ont pour but de favoriser l'apprentissage autorégulé des personnes. En suscitant la réflexion et en nécessitant un ajustement à divers moments clés lors de la réalisation des activités, la structure particulière de ces dernières amène les étudiantes et étudiants à se mettre dans une posture réflexive, d'abord lorsqu'il est question des exigences de la tâche, des objectifs et des critères de performance au début de chaque activité, puis à la fin de celle-ci, lors de l'autoévaluation. Par ailleurs, un soutien indirect est offert à divers moments clés de la session et sur demande lorsqu'une



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

question est posée dans les forums à la disposition des personnes ou par courriel à l'équipe du cours. Les ressources mises à la disposition des étudiantes et des étudiants sont généralement en format multimodal, particulièrement lorsqu'il est question des consignes et des contenus, leur permettant ainsi de se référer à la modalité leur étant plus adéquate et de consulter les autres modalités au besoin. De fait, aucune demande d'accommodement n'a été reçue par la professeure, suggérant que la structure du cours et ses exigences sont suffisamment flexibles pour répondre aux besoins variés des étudiantes et des étudiants.

Comme rapporté par les personnes elles-mêmes lors de l'évaluation du cours, ce format augmente la perception de contrôlabilité de certaines, contribuant ainsi à une motivation plus grande (Viau, 2009). En effet, l'aspect asynchrone leur permet de contrôler leur horaire de travail et de l'adapter en fonction des contraintes des contextes dans lesquels elles évoluent. Ainsi, une personne travaillant durant le jour peut choisir de réaliser les différentes tâches durant ses soirées ou ses weekends, alors qu'une autre personne travaillant plutôt le soir peut réaliser ses tâches durant la journée. Le soutien indirect est généralement offert dans les 24 heures lorsqu'une question est posée, ce qui permet aux étudiantes et au étudiants de progresser de manière constante. Elles rapportent également une appréciation pour la variété des modalités des sources d'information ainsi que pour l'autonomie offerte dans la réalisation des tâches.

Des étudiantes et étudiants formulent toutefois des critiques. Une volonté d'avoir plus de contacts personnalisés, notamment en utilisant davantage les courriels que les forums, et de contacts directs à travers des rencontres synchrones est nommée. Ces critiques ont été prises en compte pour l'itération suivante du cours en 2024, entre autres en ajoutant des séances synchrones facultatives afin d'offrir du soutien direct au besoin. Un petit nombre de personnes ont toutefois profité de ce soutien direct à ce moment. La personnalisation pourrait aussi être plus grande en ajoutant des évaluations formatives suivies d'un soutien personnalisé. En effet, les remises des tâches sont limitées à la tâche de présentation de l'activité 1 et aux tâches évaluées. Les étudiantes et étudiants n'ont ainsi pas la possibilité d'obtenir de la rétroaction outre les évaluations. En 2023, l'ajout d'une reprise pour l'une des tâches évaluées a été bénéfique à un petit nombre de personnes. Ces dernières ont repris leur travail en profitant des rétroactions issues de la première évaluation remise.

Ces résultats montrent que proposer un cours asynchrone obligatoire en début de programme de formation aux études supérieures comprenant des activités complexes (tâches variées et ressources multimodales) de même que du soutien indirect par des forums et des vidéos est une bonne expérience pour plusieurs étudiantes et étudiants. Ce contexte représente un grand défi pour d'autres, qui ont manifesté le souhait d'avoir un soutien direct et personnalisé. L'ajout de certaines de ces mesures (séances synchrones et reprise d'évaluation) a montré que cela



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

profite à un petit nombre d'étudiantes et d'étudiants qu'il vaut la peine de soutenir dans une perspective de pratiques à visée universelle.

### Références

- Cartier, S. C. (2023). Perspective contemporaine de l'apprentissage autorégulé situé dans des activités complexes : l'exemple de l'apprentissage par la lecture. Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé* (p. 93-117). De Boeck supérieur.
- Cartier, S. C. (2024). Approche d'innovation pédagogique fondée sur la recherche-action et l'apprentissage autorégulé du personnel scolaire. Dans S. C. Cartier, J.-L. Berger et A. Fagnant (dir.), *Apprentissage autorégulé : formation, pratiques et conceptions des enseignants*. Éditions Alphil, Presses universitaires suisses.
- Cartier, S. C., Arseneault, J. et Guertin-Baril, T. (2017). Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte d'apprentissage par la lecture : prise en compte du point de vue des élèves pour planifier et ajuster l'enseignement. Dans S. C. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (p. 29-54). Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S. C., Bélanger, J., Boutin, J.-F. et Martel, V. (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture d'enseignants du primaire et du secondaire*. Rapport de recherche remis au Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC), Université de Montréal.
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41 à 54). De Boeck.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXI(3). <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche & Formation*, 31, 127-136. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1576>
- Robert, J., Midelet, J. et Girouard-Gagné, M. (2024). *Appel à contributions pour un numéro thématique Pratiques à visée universelle dans le postsecondaire (France-Québec) : enjeux, état des lieux et questionnements*. Document inédit.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Susman, G. (1983). Action research : A sociotechnical systems perspective. Dans G. Morgan (dir.), *Beyond Method: Strategies for Social Research* (p. 95-113). Sage Publications.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Les Éditions du Renouveau pédagogique.