



VOLUME 8, NUMÉRO 1

## ARTICLE

## LA COMMANDITE ET LE PARTENARIAT, UN NOUVEAU CONTEXTE DE PRATIQUE EN FORMATION À DISTANCE

Danielle Paquette, PhD, professeure Télunq-UQAM

## Résumé

Des changements dans le contexte macro-économique et macro-social du monde de l'éducation ont provoqué des modifications dans le contexte organisationnel et institutionnel des établissements de formation à distance qui ne sont pas sans conséquences sur le champ de pratique en élaboration de programmes. Parmi les situations auxquelles les praticiens sont confrontés, nous pouvons mentionner les situations d'élaboration de programmes sous commandite et en partenariat. Ces situations constituent pour les acteurs de nouvelles expériences qui les incitent à modifier leurs pratiques et à s'inventer de nouvelles manières d'agir, d'échanger, d'entrer en relation. Elles conduisent également à accorder beaucoup plus d'importance aux aspects relationnels et sociaux de leur travail et aux compétences qu'ils impliquent.

### Introduction

Depuis une vingtaine d'années, le travail des personnes chargées de l'élaboration des programmes de formation et de perfectionnement à distance s'est profondément transformé. Certains facteurs ont contribué à augmenter la complexité de la pratique professionnelle dont : l'utilisation, pour des fins éducatives, des technologies de l'information et de la communication, lesquelles ont permis l'introduction de nouvelles formes de médiatisation de la formation; l'élaboration de programmes sous commandite, c'est-à-dire des cours et des activités de formation expressément développés à la demande et aux frais d'un client; l'accroissement des demandes pour des programmes spécifiques de perfectionnement répondant à des besoins précis qui incite à mettre en place des processus et des mécanismes permettant de s'assurer que les programmes répondent bien à ces besoins. Ce texte présente les principaux changements dans le contexte macro-économique et macro-social du monde de l'éducation qui ont poussé certains établissements, dont les universités, à s'engager dans le développement d'activités de formation continue et de perfectionnement à distance sous commandite et en collaboration avec d'autres partenaires. Il est tiré de la recherche doctorale intitulée *Étude des transactions sociales dans une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires* (Paquette, 2004) qui a permis, entre autres, de documenter les nouvelles situations de travail des spécialistes en formation à distance et d'enrichir le corpus, peu abondant, d'études portant sur l'élaboration de programmes en partenariat et sous commandite, favorisant ainsi la constitution, dans le champ de l'éducation et dans le domaine de l'élaboration de programmes, d'un nouveau secteur de recherche, celui des partenariats de conception en formation médiatisée.

### 1. Les facteurs qui ont contribué à l'émergence de nouveaux contextes de pratique en élaboration de programmes de formation médiatisée

Vues comme étant marginales il y a encore quelques années, les formations médiatisées sont maintenant considérées comme un allié précieux pour l'élargissement de l'offre de formation et pour le renouvellement des dispositifs actuels de formation, particulièrement de formation supérieure. À tort ou à raison, on leur prête de nombreuses qualités ou encore de nombreux défauts, mais chose certaine, on espère qu'elles sauront pallier les insuffisances des dispositifs actuels et elles semblent, pour certains, la réponse privilégiée aux nombreux problèmes du système éducationnel (Le Boutillier, 1998).

Parmi les facteurs sociaux, économiques et politiques qui ont contribué à l'expansion des offres de formation médiatisée et à l'évolution des dispositifs de formation tant dans les établissements traditionnels d'enseignement supérieur que dans les établissements de formation à distance, nous pouvons mentionner :

- l'accroissement de la demande pour des programmes de formation et de perfectionnement de plus en plus adaptés aux besoins des étudiants, de la société et des entreprises;
- la diminution du financement public aux établissements de formation;
- la globalisation et l'internationalisation du marché de la formation.

Nous allons voir l'influence que ces facteurs ont eue sur le champ de l'élaboration de programmes de formation médiatisée. Nous verrons également que cette influence a créé un nouveau marché pour les professionnels du domaine, celui des programmes commandités de perfectionnement médiatisé, et de nouveaux modèles d'organisation au sein des établissements d'enseignement et des entreprises soutenant l'élaboration de ces programmes.

#### 1.1 La logique de l'offre et la logique de la demande

L'économie classique a longtemps défendu l'idée que le marché résulte de la rencontre de l'offre et de la demande. Puis, certains ont compris que le marché était en fait surtout un mécanisme d'ajustement de la demande à l'offre et non l'inverse et que par conséquent, il était possible de conditionner la demande par le marketing, la publicité et par l'augmentation de l'accessibilité grâce à des services de distribution de plus en plus performants. En conséquence, l'industrie a commencé à consacrer une part croissante de ses budgets à des activités de commercialisation pour pousser la vente de ses produits et même chercher à vendre ses produits avant même qu'ils ne soient fabriqués, autrement dit à construire la demande. Cependant, comme le dit Sue (1997), à force de consommer, le consommateur est devenu un professionnel de la consommation. Il se laisse de moins en moins facilement influencer, n'hésite plus à marchander et même à demander des produits et des services autres que ceux offerts sur le marché. Ce qui incite les entreprises à passer d'une logique de l'offre à une logique de la demande, à développer leurs services relationnels et à considérer le client comme le coproducteur des biens et des services qu'il consomme. Ce modèle général d'évolution économique se retrouve également dans les établissements de formation à distance.

De façon traditionnelle, les établissements qui offrent des formations médiatisées élaborent des cours et des programmes fondés sur la représentation qu'ils se font des besoins et des attentes des étudiants, des établissements eux-mêmes et de la société représentée par l'État. La liste des cours et des programmes, accompagnée d'un court descriptif de leurs objectifs, de leurs contenus, du système d'encadrement et des mécanismes d'évaluation, est présentée dans un document public qui constitue l'offre de formation de ces établissements. Nous allons considérer séparément les besoins et les attentes des trois parties en présence dans une offre de formation : le public cible, l'établissement d'enseignement et la société, même si les offres de formation se veulent à la conjonction de ces trois sphères. Voyons d'abord ce qui caractérise le public étudiant pour ensuite examiner ce que recherchent les établissements d'enseignement et ensuite l'État et les entreprises.

Différentes études (D'haese, 1996; Urzainqui Dominguez, 1996; Paul, 1998) montrent que les étudiants qui répondent aux offres de formation médiatisée sont des adultes qui ont des responsabilités familiales et professionnelles et pour lesquels les études n'occupent pas nécessairement une place prépondérante, même s'ils sont généralement très motivés par celles-ci. Ils s'engagent dans des études pour augmenter leur degré de scolarité, se mettre à jour ou se perfectionner dans un domaine particulier lié ou non à leur travail ou simplement pour leur culture ou leur développement personnels. Ces étudiants se subdivisent en deux groupes : ceux qui s'engagent dans des études menant à une formation diplômante et ceux qui préfèrent des formations courtes directement reliées à leur situation de travail ou à leurs intérêts personnels. Même si un plus grand nombre d'étudiants appartient au second groupe, les offres de formation des établissements d'enseignement sont surtout orientées vers les formations diplômantes qui correspondent mieux à leur tradition. On constate cependant que les inscrits dans ces formations diplômantes se comportent de plus en plus en consommateurs exigeants (Perriault, 1996; Paul, 1998). Ils demandent de nouveaux contenus plus proches de leur réalité ainsi que des formations pratiques pouvant leur fournir des réponses aux problèmes qu'ils rencontrent; ils veulent des cours de durées variables et des programmes plus souples et flexibles, profilés à leurs besoins spécifiques; ils sont mieux informés et rejettent de plus en plus les méthodes traditionnelles de transmission du savoir; ils exigent plus de disponibilité de la part des enseignants et des tuteurs, des réponses et des rétroactions rapides à leurs questions et à leurs travaux. Ainsi, même les offres de formations diplômantes ont tendance à être de plus en plus modelées par la demande, passant d'une approche-public à une approche-client, d'une offre générale de formation à une offre de formation sur mesure. Pour effectuer ce passage, les établissements d'enseignement doivent se

préoccuper de certaines caractéristiques des étudiants qui n'entraient pas dans les offres générales antérieures. Mentionnons leurs préférences, leurs expériences antérieures, leur désir d'indépendance et leur degré d'autonomie, leur résistance face au changement et à la nouveauté, leur niveau de préparation face aux tâches cognitives, leur crainte de l'échec et leur pragmatisme face à la formation.

Ces transformations ont nécessairement des implications sur les dispositifs de formation et sur ceux de l'élaboration des programmes de formation médiatisée. Dans une approche-public, l'absence de contact direct avec les individus contraint les établissements d'enseignement à constamment tenter d'imaginer ce public, à s'interroger sur ses intérêts, ses tendances, ses préférences afin de deviner ce qu'il est prêt à recevoir et quels obstacles l'empêcheront de répondre à l'offre de formation. Aussi, les établissements ont-ils développé une panoplie de stratégies pour mesurer, vérifier, sonder les préférences, les attentes, les tendances et les comportements de leurs publics. Entre autres, ils ont mis en place des études de marché, des études de besoins et des enquêtes de satisfaction auprès de ces publics. Pour tenter d'influencer la demande, ils ont également développé des stratégies de commercialisation comme toute autre entreprise de biens et de services.

Une approche-client demande d'autres formes d'interventions. Elle signifie, entre autres, de s'assurer que les cours et les programmes sont accessibles, rejoignent les buts et les attentes des clients et peuvent s'ajuster aux caractéristiques personnelles des étudiants. Pour être au plus près des clients, les dispositifs doivent prévoir des mécanismes adéquats de consultation permanente tant auprès des clients potentiels qu'auprès des consommateurs actuels (Fahy, 1998). Ils doivent reconnaître et valoriser la parole des étudiants dans la conception et l'amélioration des cours (Danaher *et al.*, 1997). L'une des façons de prendre en compte ces aspects est l'adoption d'un modèle d'élaboration de programmes impliquant les usagers. Ces modèles sont connus sous le nom de « user-design model » (Banathy, 1998) ou « co-design model » (Davila et Keims, 1994). Dans le « user-design », le résultat du design est légitimé par la participation maximale à la prise de décision des personnes engagées, impliquées ou affectées par le processus et les résultats du design. Davila et Keims (1994) ont fait ressortir, dans leur description du processus de co-design, l'importance de créer entre les participants un terrain commun permettant à chacun d'exprimer ses propres valeurs et ses attentes et de résoudre les problèmes de manière créative en acceptant de débattre ouvertement des conflits de valeurs ou des distances culturelles; d'adopter une méthode de planification interactive impliquant la collaboration des divers groupes d'intérêts plutôt qu'une planification centralisée réalisée uniquement par des experts; de considérer les phases d'élaboration du programme comme des moments interactifs de consultation et de prise de décision.

Une autre façon de prendre en compte les attentes et les intérêts des usagers est d'élaborer un mécanisme d'évaluation continue qui permette des ajustements rapides des offres de formation, des formations elles-mêmes et des dispositifs médiatisés ainsi que la révision des contenus, des approches pédagogiques, du support à l'apprentissage, des modèles d'encadrement et des instruments d'évaluation des apprentissages, à partir des informations fournies tout autant par les étudiants (Fung et Calder, 1998) que par les tuteurs et les autres personnes directement en contact avec les étudiants (Deschênes et Paquette, 1999).

Pour les étudiants qui préfèrent des formations courtes directement reliées à leur situation de travail ou à leurs intérêts personnels, formations qui ne sont pas toujours diplômantes, la logique de l'offre fait place à une logique de la demande. Dans une logique de la demande, les dispositifs de formation doivent se subordonner aux besoins de formation, ce qui signifie que la filière de production du programme est inversée par rapport à la tradition. Les besoins peuvent être vus comme une « différence ou une non-équation entre ce qu'on peut observer, à un moment donné chez les individus en terme de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être et un état souhaitable ou acceptable de maîtrise de ces savoirs » (Lemaire et Bouffard, 1994, p. 39). Les programmes de formation sont alors un moyen, une perspective d'action pour atteindre la situation souhaitée. Il existe de nombreux types de programmes de formation. Lemaire et Bouffard (1994, p. 13) appellent programmes de perfectionnement les « programmes qui visent l'amélioration des compétences de base et qui répondent à des standards fixés à partir de variables extérieures à l'individu ».

Dans les programmes de perfectionnement, les besoins identifiés seront ceux de l'organisme demandeur qui est alors considéré comme le client et l'analyse de besoins se fera dans une démarche qui amène les acteurs à élucider les trois pôles en interaction (la situation actuelle, la situation souhaitée et la perspective d'action envisagée) autour desquels s'organise l'expression initiale de leurs besoins. L'analyse des besoins ne sera donc pas uniquement une analyse de la situation actuelle, comme le prônent les modèles de design curriculaire, ni la détermination de l'état souhaité, comme dans les modèles inspirés du béhaviorisme, ou encore le découpage de l'action envisagée comme dans les modèles de design technologique. L'analyse de besoins impliquera une relation intentionnelle entre des personnes qui demandent une formation et des personnes qui souhaitent répondre à cette demande.

L'accroissement de ces demandes a créé un nouveau marché, celui des formations sur mesure et des perfectionnements médiatisés, marché occupé tant par les institutions publiques, les établissements universitaires, les grandes entreprises, les regroupements professionnels que par de plus petits lieux d'initiatives occupés par des consultants en formation, de petits instituts privés et des centres de formation sur mesure.

On peut se demander pourquoi les établissements publics tels que les universités entrent de plus en plus dans une logique de la demande et offrent des programmes de formation sur mesure et de perfectionnement médiatisé alors que leur mission première et la tradition les dédient surtout à la formation initiale des jeunes et à l'enseignement sur campus. Des facteurs sociaux et techno-économiques sont généralement pointés. D'haese (1996) mentionne : la nécessité et l'obligation d'élargir l'accessibilité aux études à des groupes d'adultes de plus en plus demandeurs de formations diverses et spécialisées; le besoin d'ajuster le système éducatif aux contraintes de la vie quotidienne de ces adultes; d'incorporer des innovations technologiques et éducationnelles aux formes traditionnelles d'enseignement; d'intégrer l'établissement dans les réseaux régionaux, nationaux et internationaux d'éducation et de formation; de résoudre des problèmes de décroissance ou d'accroissement du nombre d'étudiants et de répondre aux pressions faites par les gouvernements et d'autres institutions pour offrir des formations rentables économiquement et socialement.

Les établissements universitaires qui ont accès à une grande variété de technologies de communication peuvent recruter des étudiants n'importe où dans le monde, ce qui crée un environnement éducatif extrêmement compétitif. Le fait que les États financent de moins en moins les universités amène ces dernières à développer un esprit d'entreprise et à se trouver des sources de revenus, par exemple avec des étudiants étrangers. Comme beaucoup de pays ne peuvent pas répondre aux besoins éducatifs de leurs populations, ils recherchent, de leur côté, des possibilités à l'extérieur de leur pays. C'est l'une des façons que des établissements d'enseignement supérieur ont trouvée pour rentabiliser leur offre de formation ou pour répondre à la demande accrue de formation de leurs populations. Cependant, le défi de ces établissements est de fournir une éducation de qualité à des clients qui ne sont pas seulement dispersés géographiquement mais différents en termes d'âge, de culture, d'accès, d'expérience éducative, d'attentes et de familiarité avec différentes méthodologies d'enseignement et d'apprentissage ainsi que de formules de diffusion (Andrews, 1997).

C'est par la formation à distance et les formations médiatisées que ces établissements sont le mieux à même de relever ce défi. Ces formations sont capables de répondre, en partie, aux nécessités de l'individualisation de la formation et sont sensibles aux pratiques d'apprentissage autonome qui permettent de tenir compte de tous ces facteurs. En plus d'introduire ces pratiques, les établissements d'enseignement engagés dans ce marché de la formation médiatisée vont également améliorer l'accueil et l'information sur l'organisation de la formation, rechercher de meilleurs moyens de favoriser l'accès aux ressources informationnelles et pédagogiques et innover sur le plan de la reconnaissance d'acquis, de l'ajustement des règles d'accréditation et des dispositifs d'aide et de soutien à l'apprentissage autonome.

Finalement, l'État peut parfois être demandeur de formation ou encore à la source des demandes de formation. Cette demande se situe souvent dans le cadre d'un projet de réforme, d'une loi ou de nouveaux règlements. L'État, de manière directe ou indirecte, contribue au passage d'une logique de l'offre à une logique de la demande et à l'accroissement de la demande pour des formations courtes, ciblées, adaptées et pour des perfectionnements et de la formation sur mesure. Parallèlement, les entreprises subissent également des pressions qui les obligent à modifier leurs modes de management et à redéfinir les compétences de leurs employés. Les entreprises se doivent de s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage continu et les compétences demandées aux employés englobent l'adaptation aux changements, les capacités relationnelles, celles de créativité et d'initiatives ainsi que la résolution de problèmes. C'est ainsi que les entreprises modernes se perçoivent comme des milieux éducatifs subsidiaires ou complémentaires au milieu de l'éducation traditionnelle.

Une autre façon que certains établissements de formation supérieure ont trouvée pour augmenter leurs revenus est d'identifier et de capitaliser leur propre expérience pratique et professionnelle en enseignement, en apprentissage et en recherche et de l'exploiter sur le marché de la formation en entreprise et en services de formation aux entreprises. Ces établissements ne visent plus seulement le marché des étudiants potentiels mais diversifient leur champ d'intervention en tentant de se rapprocher des entreprises qui recherchent des innovations, des solutions à leurs problèmes de productivité, l'identification et la formalisation de leurs savoirs professionnels et techniques, l'adoption de démarches de qualité. Toutes ces nouvelles interventions des établissements collégiaux et universitaires, autrefois uniquement dédiés à la production et à la transmission des savoirs, les font entrer sur le marché des services où se rencontrent prescripteurs et clients.

Pour rapprocher l'offre de la demande de formation, pour assurer une formation plus près des clients, pour moderniser les dispositifs traditionnels de formation, pour compenser les pressions exercées par le social, l'économique et le politique, les décideurs des établissements d'enseignement supérieur considèrent de plus en plus la mise en place d'un dispositif complémentaire à celui de la formation traditionnelle, dispositif qui articule formation à distance, formation médiatisée, centre de formation sur mesure, centre de ressources et de conseils ainsi que services d'évaluation de toutes natures. Comme les établissements d'enseignement, à cause des contraintes financières et de la prise en compte des multiples facteurs mentionnés ci-haut, sont incapables de s'adapter rapidement et de façon continue à tous les changements auxquels

ils sont confrontés, de nouveaux modèles d'organisation et de fonctionnement sont apparus. C'est ainsi que des concepts, tels que la commandite, les offres conjointes, la collaboration inter-établissements, les consortiums ou encore les partenariats se sont propagés dans les milieux d'éducation et de formation.

## 1.2 La diminution du financement public et les commandites

La conception et la production des documents pouvant supporter les formations et les perfectionnements médiatisés sont très coûteuses. Les exigences des consommateurs habitués aux productions commerciales de haute qualité font en sorte que la fabrication d'un document médiatisé tel qu'un cédérom, un manuel d'apprentissage, une vidéocassette ou un site Web n'est plus et ne peut plus être artisanale. L'élaboration d'un programme de formation médiatisée nécessite maintenant l'engagement de spécialistes tels que des techniciens en graphisme, des scénaristes, des informaticiens, des spécialistes du numérique, bref, des experts pour chacun des médias utilisés dans ces formations. Il est vrai qu'il n'est pas toujours nécessaire de produire de nouveaux documents. Les stocks de produits médiatisés qui existent dans le monde sont nombreux. Cependant, l'utilisation, ne serait-ce que d'une infime partie de documents déjà édités ou produits, entraîne des coûts d'achat de droits d'auteur qui peuvent parfois être extrêmement élevés. Les coûts des infrastructures nécessaires pour supporter la diffusion des formations médiatisées sont également à prendre en considération. Aussi, les questions de coûts, de rentabilité, d'économie d'échelle ont depuis longtemps intéressé les gestionnaires de la formation médiatisée et de la formation à distance.

De façon générale, dans le monde industriel, la production se fonde sur une rentabilité estimée possible, soit par le marché, soit par la subvention. La diminution du financement public aux établissements de formation, qu'ils soient traditionnels ou à distance, et la nécessité d'élaborer des programmes de formation qui ne visent pas nécessairement de vastes clientèles pouvant garantir un retour sur investissement, ont rendu prégnante la nécessité de faire appel à d'autres sources pour financer l'élaboration des programmes. Elles ont également contraint les établissements à trouver des manières plus rentables de répondre aux demandes spécifiques de formation, de garantir l'accessibilité à la formation et de varier l'offre éducative. Les sources de financement nouvelles sont regroupées sous le terme de commandite alors que les innovations, plus variées, prendront diverses appellations que l'on regroupera sous le terme d'accords inter-établissements. Nous ne traiterons que du premier aspect.

Le terme commandite est généralement associé à la recherche ou au sport. La recherche commanditée est « une recherche effectuée à la demande et aux frais d'un organisme qui en fixe alors, au moins partiellement, les modalités d'exécution et qui dispose des résultats obtenus » (Legendre, 1993 : 1076). Tout comme la recherche commanditée, les programmes commandités de formation ou de perfectionnement sont élaborés à la demande et aux frais d'un organisme qui peut être l'État, un établissement d'enseignement, une entreprise ou un particulier à qui le programme appartiendra une fois élaboré.

C'est au moment de l'analyse de la commande et de l'élaboration de l'offre de service ou du cahier des charges que seront précisées, entre autres, les exigences, les contraintes, les modalités d'exécution, les conditions de disposition des résultats et les modalités de financement de l'élaboration du programme. Une commande ne reflète pas toujours la véritable demande du requérant. Aussi, l'analyse de la demande exigera de s'asseoir avec le requérant afin de l'aider à préciser un certain nombre d'aspects qui détermineront par la suite la conception, la production, la diffusion et l'évaluation du programme.

Cette clarification de la demande se fera dans une suite d'échanges et de transactions entre le requérant et le fournisseur qui conduiront ce dernier à élaborer une offre de service, laquelle, une fois négociée, sera complétée par un contrat. Contrairement au contrat de type salarial qui lie un employeur et un employé, ce contrat, de nature commerciale, n'est établi que pour une mission ou une activité ponctuelle dotée d'une rémunération globale basée sur les résultats. C'est pourquoi l'élaboration d'un programme sous commandite peut être assimilée à un projet où sont assemblés, momentanément, des capitaux et des compétences dans le but de produire l'objet demandé. C'est une entreprise fugitive, temporaire ou même virtuelle qui se construit autour d'un petit noyau de personnes qui en forment le cœur, auxquelles sont adjoints, de manière ciblée et ponctuelle, d'autres individus détenant les compétences que l'on recherche pour mener à bien le projet.

En élaboration de programmes, la commandite n'est pas sans causer certaines difficultés. Par exemple, un requérant peut avoir déjà élaboré une demande très précise et ne pas vouloir la modifier malgré les réticences, les arguments ou les recommandations du fournisseur. Il peut lui-même être soumis à des pressions le contraignant à utiliser certains produits commercialisés ou encore des médias particuliers. On sait que bien souvent, le choix des médias technologiques devant composer le dispositif de formation médiatisée se fonde sur toutes sortes de raisons plus ou moins rationnelles telles que la popularité du média, les pressions de l'économie de marché (Loisier, 1996), celles de commanditaires, les préférences des décideurs, les traditions ou encore les contraintes des milieux où les formations sont diffusées. Les liens économiques liant le fournisseur au requérant peuvent également être des facteurs limitatifs, de même qu'un budget trop limité ou encore les attentes ou les attitudes du requérant (Genest et Ngunyen, 1995). Le degré d'engagement du requérant ou de son représentant dans le processus d'élaboration du programme peut à la fois être avantageux ou limitatif. Par exemple, si le requérant exige d'être consulté pour chacune des décisions qui seront prises durant le processus, il peut être la cause de retards importants dans l'échéancier de travail. D'un autre côté, s'il répond prestement aux demandes d'informations qui lui sont faites, s'inscrit volontairement dans un processus de consultation permanente et est ouvert au dialogue et à la collaboration, il sera beaucoup plus facile d'élaborer un programme bien adapté à la clientèle et qui respecte en même temps les attentes et les besoins de celle-ci, ceux du fournisseur et ceux du requérant.

## 1.3 La globalisation du marché de la formation et le partenariat

Dans l'imaginaire des gens, la distance fait généralement référence à l'espace entre deux lieux, deux sites et l'un des moyens traditionnels de mesurer la distance est le temps. La réduction de la distance n'est pas tant la réduction de l'espace entre deux lieux que la réduction du temps mis pour relier ces lieux. Avec les moyens modernes de communication, la distance n'existe plus parce qu'il est possible de relier presque tous les points de la planète de manière quasi instantanée, que ce soit par le téléphone, la télécopie, le réseau Internet ou un satellite de communication. L'usage de ces technologies crée ainsi une convergence entre le temps et l'espace et induit l'image d'un monde plus petit. De plus, la couverture médiatique de certains événements qui se déroulent dans différentes régions du globe, tels que des inondations, des ouragans, des catastrophes ferroviaires, des guerres ou des compétitions sportives, donne une impression de proximité ou de coprésence qui n'est pas étrangère aux mouvements de solidarité ou de soutien humanitaires qui les accompagnent souvent. Ces deux perceptions sont à l'origine de l'idée de globalisation. Giddens (1990, p. 64) disait :

*Globalisation can thus be defined as the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happening are shaped by events occurring many miles away and vice versa.*

Le passage de l'idée de la globalisation à celle de l'internationalisation fut, pour certains établissements d'enseignement, l'une des façons envisagées pour élargir leur marché. L'explosion des contacts entre les peuples et les cultures ainsi qu'une circulation plus grande des produits matériels et mentaux, des modèles et des personnes à l'intérieur d'un pays, mais également à l'extérieur de celui-ci, ont créé des ouvertures pour des offres de produits et de services sur des marchés autrefois peu accessibles. Les établissements de formation ainsi que les fournisseurs privés se sont retrouvés plus ou moins sur le marché du libre-échange des produits, des services et des expertises éducationnelles. Pour faire face à la concurrence ou encore pour résoudre le problème de l'adaptabilité des produits aux cadres explicatifs locaux, certains établissements ont établi des liens privilégiés qui se retrouvent souvent qualifiés de partenariats (Zay, 1997). Si, dans certains cas, les alliances permettent de répondre à l'uniformisation d'un marché au niveau mondial, elles servent souvent, dans d'autres situations, à multiplier et à différencier les offres pour les adapter à la variété des demandes locales (Garrette et Dussauge, 1995). Elles engagent cependant, dans tous les cas, les partenaires dans un type de relations privilégiées que l'on appellera des alliances stratégiques. Une alliance apparaît lorsque plusieurs firmes souveraines « tissent volontairement des liens pour conduire conjointement une action, en mettant en commun ou en échangeant des ressources, afin d'obtenir plus d'avantages que si elles opéraient seules, tout en restant indépendantes en dehors de l'alliance » (Boiral et Jolly, 1997, p. 67).

Garrette et Dussauge (1995) ont proposé une typologie des alliances stratégiques sur la base d'une distinction entre entreprises n'appartenant pas au même secteur d'activité et qui ne sont donc pas directement en concurrence et firmes concurrentielles. C'est ainsi qu'ils distinguent, pour les firmes non concurrentes, les joint-ventures de multinationalisation, les partenariats verticaux et les accords sectoriels. Dans le concurrentiel, ils présentent les alliances de co-intégration, les alliances de pseudo-concentration et les alliances complémentaires. Deux types d'alliances nous semblent les plus proches de notre problématique, les alliances complémentaires et les partenariats verticaux, parce qu'elles associent des entreprises dans l'élaboration d'un produit nouveau en fournissant chacune des actifs et des compétences de nature différente. L'alliance ne vise pas seulement l'accès à de nouveaux marchés comme dans les joint-ventures, l'ajout d'une nouvelle filière de production comme dans les accords sectoriels, la réalisation d'économies d'échelle comme dans la co-intégration ou la disparition de la concurrence potentielle comme dans les alliances de pseudo-concentration. Aussi, nous allons nous attarder à ces deux types d'alliances, les alliances complémentaires qui lient des entreprises dans la réalisation d'un projet commun et les partenariats verticaux qui se sont développés à la suite du passage d'un système de production de masse à un modèle de production au plus juste.

### 1.3.1 Les alliances complémentaires

Les alliances complémentaires associent des entreprises qui contribuent à un projet de collaboration avec des actifs et des compétences différents. Les produits développés à travers les diverses contributions des alliés ne doivent pas être directement concurrents des produits propres à l'un ou l'autre des partenaires. C'est pourquoi ces alliances se font entre des entreprises dont les produits sont fortement différenciés ou par des partenaires présents sur des marchés distincts.

Les alliances complémentaires se caractérisent également par la place importante qu'occupent les transactions entre alliés dans le fonctionnement de l'alliance. Seules ces transactions permettent de bénéficier de la complémentarité des actifs et des compétences; pour passer d'un stade à un autre du processus de transformation qui aboutit à sa mise sur le marché, le produit passe des mains de l'un des partenaires à celles de l'autre pour subir une opération liée à un actif possédé par ce dernier.

Des exemples d'alliances complémentaires existent dans le champ éducatif. Calvert, Evans et King (1993) ont rapporté un cas d'alliance complémentaire établie entre deux universités australiennes pour l'élaboration et la diffusion d'un programme de maîtrise en éducation à distance. En 1987, la Deakin University souhaitait élaborer une maîtrise en éducation à distance alors que la University of South Australia, qui possédait déjà un diplôme d'études supérieures spécialisées dans ce champ, avait pour plan de transformer ce diplôme en maîtrise. Il était évident que les deux universités seraient en concurrence alors que le nombre d'étudiants susceptibles de s'inscrire ne justifiait pas deux offres distinctes. Une alliance complémentaire offrait la possibilité aux deux universités d'aller de l'avant dans leurs projets sans porter préjudice à l'une ou à l'autre. L'une des universités avait un personnel qualifié dans l'élaboration des programmes d'études avancées, alors que certains membres de l'autre université avaient déjà réalisé des recherches et des travaux post-gradués dans le champ de la formation à distance. Les deux universités ont trouvé avantageux de mettre en commun leurs ressources et leur expertise.

L'alliance a été rendue possible d'abord parce que les deux établissements se sont reconnus un intérêt mutuel à travailler de manière collaborative et à partager leurs ressources et leur expertise. Les interactions entre le personnel des deux établissements ont permis, au dire des auteurs, de produire rapidement des cours d'une qualité supérieure à ce qu'ils auraient pu produire séparément dans un même temps. C'est le potentiel synergique de la collaboration qui en serait responsable, idée déjà émise par Paul (1990). En plus du programme conjoint, les rapports qu'a entretenus le personnel des deux établissements ont produit d'autres retombées non prévues, telles que des recherches collaboratives, de nouvelles politiques, des publications et des efforts pour partager d'autres cours entre les établissements.

Les auteurs considèrent que cette collaboration s'est exprimée à deux niveaux distincts mais interreliés : le premier concernait les aspects organisationnels de la collaboration s'exprimant à travers le travail conjoint d'élaboration du programme; le second concernait les aspects institutionnels de l'alliance s'exprimant à travers les procédures, les règles et les ententes négociées entre les établissements. Ils concluent en identifiant un certain nombre de principes tirés de leur propre expérience et des observations d'autres auteurs qui se sont penchés sur les collaborations inter-établissements. Parmi ces principes, mentionnons :

- une définition claire des bénéfices que peut retirer chaque membre;
- l'établissement d'un accord sur certains aspects clés tels que les objectifs, les échéanciers, les moyens de contrôler la progression des travaux;
- l'établissement de procédures de gestion claires mais flexibles;
- la prise en compte des cultures organisationnelles de chaque établissement;
- l'engagement formel de chaque établissement à soutenir la collaboration.

Ils ajoutent :

*Collaboration in distance education needs to be appreciated as a fairly intense social process of « co-labouring » toward the development of educational experiences from which other people will benefit...We suggest that there is scope for further research and theorizing in distance education on the matter of collaboration. (Calvert et al., 1993 : 61)*

### 1.3.2 Les partenariats verticaux

Les partenariats verticaux sont le second type d'alliances stratégiques qui nous intéressent. Ils associent des entreprises qui opèrent dans deux secteurs successifs au sein d'une même filière de production. Leur développement s'explique surtout par le passage d'un système de production de masse à celui de production au plus juste. Il s'agit d'une situation de type fournisseur et client dans laquelle l'entreprise ne désire pas s'en remettre entièrement à des fournisseurs extérieurs, départagés par le marché, pour s'approvisionner, mais ne tente pas non plus de devenir un producteur, donc un concurrent potentiel du secteur d'activités de ses fournisseurs (Garrette et Dussauge, 1995).

Ce type de partenariat se distingue de la sous-traitance, laquelle est une relation de subordination inscrite dans un contrat et qui oblige le sous-traitant à respecter scrupuleusement les prescriptions du client dans l'exécution de la tâche qui lui est confiée. Le sous-traitant ne fait qu'exécuter la commande dont le produit et les méthodes de fabrication ont été entièrement conçues au préalable par le donneur d'ordre (le client). Il y a trois catégories de partenariats verticaux : le marketing-achat, la coopération opérationnelle et le partenariat de conception. Cette troisième catégorie reflète bien les situations d'élaboration de programmes de perfectionnement médiatisés impliquant plusieurs partenaires.

Selon Garrette et Dussauge (1995), le partenariat de conception est une véritable collaboration stratégique. Il résulte d'un choix stratégique de part et d'autre et il repose sur un partage des tâches et des responsabilités et sur l'interdépendance. Il couvre tout le processus de conception jusqu'à la livraison du produit. La structure du partenariat est organisée autour de projets qui privilégient le travail d'équipe et tous les participants à un projet, quelle que soit la fonction dont ils sont responsables, sont impliqués dès la phase de conception afin que les avis et les contraintes soient mieux pris en compte. Dans ce type de partenariat, la coordination entre les partenaires est nécessairement très étroite. Elle s'appuie sur des systèmes formels d'information d'une part et, d'autre part, sur d'intenses échanges informels entre les individus.

Midler, Garel et Kessler (1997) nomment co-développement ce que Garrette et Dussauge appellent partenariat de conception. Selon eux, la définition du co-développement repose sur cinq caractéristiques formelles qui le différencient des relations client-fournisseur sur appel d'offres traditionnelles. Ces caractéristiques sont :

- une sélection du fournisseur s'opérant sur la base d'une certification intégrant les expériences de collaboration précédentes et une consultation dès le début de la conception sur les objectifs fonctionnels globaux tels que le niveau de prestation visé ou le prix du service;
- l'élargissement du rôle du fournisseur qui prend en charge autant la conception technique du produit que sa fabrication et sa validation;
- une responsabilité de résultat et une exigence d'efficacité et d'efficience pour le fournisseur;
- une exigence de communication étroite, continue et transparente pour contrer les incertitudes du processus de conception et résoudre les problèmes de conception ainsi que coordonner les interdépendances et fournir les informations nécessaires à l'avancement des travaux;
- une intégration forte de la logique économique et de la logique technique, ce qui augmente le nombre d'échanges, de négociations et de discussions et, par conséquent, allonge la durée entre l'engagement du contrat et la finalisation de celui-ci.

La pratique du co-développement produirait, au dire de Midler *et al.*, (1997), certains effets tels que : des innovations multiples (procédés, méthodes de travail, organisation du travail, procédures contractuelles); des solutions économiquement satisfaisantes issues des négociations préalables des objectifs fonctionnels; la réduction des durées et des coûts de développement des projets par la prise en compte et l'intégration des logiques économique et technique dès la conception du projet; la modification profonde des rôles respectifs des contractants; l'apparition de nouveaux acteurs pour gérer les interfaces, faire la synthèse interne des divers mondes et des multiples logiques en présence; une réorganisation du modèle linéaire de développement obligé de composer avec la logique non linéaire de l'innovation et de la création (Midler *et al.*, 1997).

Les partenariats de conception impliquent une volonté ou un désir des partenaires d'entrer dans une relation de réciprocité autour d'un projet commun et de la maintenir aussi longtemps qu'ils en tirent mutuellement avantage. Le partenariat n'est donc pas donné *a priori*, ni immuable, mais est plutôt le produit construit et constamment reconstruit de cette relation. On peut dire alors que le partenariat a une genèse et une dimension spatio-temporelle repérables et qu'il peut être reproduit, transformé, modifié ou rompu à tout moment. Puisqu'il est intentionnel et volontaire, le partenariat suppose un accord, au moins implicite, entre les partenaires à propos d'un projet qui leur sert d'objet de liaison. Les relations partenariales ne sont pas de simples relations d'échanges du type de celles que l'on rencontre dans les économies de marché et dépassent également les simples interactions sociales. Cet accord n'est pas donné une fois pour toutes et doit être pesé, renouvelé ou renégocié chaque fois que sont modifiées les conditions permettant d'assurer la réciprocité des avantages.

Cette réciprocité, qui qualifie les relations partenariales, ne peut exister que si chaque partenaire détient l'indépendance, l'autonomie et les ressources qui lui ouvrent des possibilités d'action et lui procurent le pouvoir d'agir selon ses intérêts. Quelles que soient sa mission ou ses responsabilités, chaque partenaire doit être en mesure de disposer des pouvoirs et de la marge de manœuvre requis pour prendre des décisions au nom de son organisation en vue de la réalisation du projet commun (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). Ce qui suppose des tensions, voire des conflits entre les partenaires en raison des finalités différentes, des enjeux différents et même des acteurs qui sont tous porteurs de valeurs, de croyances et de référentiels parfois convergents mais parfois divergents. Aussi, peut-on dire que les partenariats ne sont pas forcément fondés sur des valeurs communes au départ, qu'elles soient institutionnelles ou actorielles, mais plutôt sur des systèmes d'actions et des jeux de pouvoirs qui font que chacun des établissements ou chacun des acteurs ne s'identifie pas forcément à un grand tout. Au contraire, ce serait par les confrontations de logiques différentes, de savoirs différents, d'intérêts

différents que se construiraient les partenariats véritables et les innovations qui constituent les réponses construites dans et par l'action des partenaires (Maroy, 1997).

## Conclusion

Des changements dans le contexte macro-économique et macro-social du monde de l'éducation ont provoqué des modifications dans les contextes organisationnel et institutionnel des établissements de formation qui ne sont pas sans conséquences sur le champ des pratiques en élaboration de programmes. D'abord, ce champ s'est élargi puisqu'il englobe maintenant le travail sous commandite et en partenariat ainsi que l'élaboration de programmes de formation sur mesure et de programmes de perfectionnement médiatisé. Ensuite, les centres de formation sur mesure dans les établissements publics, les prestataires privés de formation, les centres de ressources et d'expertise et même les entreprises industrielles et commerciales constituent des nouveaux lieux où peuvent exercer les spécialistes en élaboration de programmes, particulièrement s'ils ont développé une expertise en formation médiatisée. Finalement, autant les spécialistes que les établissements d'enseignement ont dû développer de nouvelles pratiques et de nouvelles compétences en puisant dans des champs connexes ou étrangers à celui de l'élaboration de programmes. Par exemple, le travail sous commandite ou en partenariat nécessite des connaissances et des compétences sur les pratiques de contractualisation, de négociation, de prise de décision collective, de collaboration et de communication. Les accords inter-établissements obligent à inventer des pratiques de coopération, des mécanismes de coordination et des modes de fonctionnement qui étaient peu courants ou même inexistantes antérieurement. Le travail de co-développement d'un programme de formation médiatisée engage les individus dans des relations d'interdépendance et dans des interactions plus ou moins régulées qui constituent de nouveaux contextes opérationnels.

L'élaboration de programmes sous commandite et en partenariat est appelée à devenir de plus en plus fréquente aux niveaux collégial et universitaire. La concurrence locale et internationale, la diminution du financement public, les pressions exercées par la société pour plus d'efficacité et de rentabilité ne sont que quelques facteurs qui contribuent à la multiplication des projets de collaboration et de partenariat entre les établissements. Or ces collaborations et partenariats modifient grandement le cadre institutionnel et organisationnel du travail des différents spécialistes. Elles multiplient également la nature, la quantité et la qualité des interactions entre les différents participants. Mentionnons certaines de ces situations d'interaction qui existaient peu dans les contextes antérieurs : les échanges d'information et d'expertise; la prise de décision collective; le travail en équipe pour le développement conjoint du programme, sa diffusion et son évaluation; l'établissement d'accords ou d'ententes contractuels ou quasi contractuels entre les établissements qui investissent dans des projets de développement; la création de nouvelles structures pour gérer ces projets tant à l'intérieur de l'établissement qu'entre les établissements partenaires; la création de nouvelles règles, telles que celles qui régissent le transfert de crédits d'un établissement à l'autre. Ces modifications du cadre institutionnel et organisationnel obligent les acteurs à se définir ou se redéfinir, à se positionner, à modifier leurs rapports avec les autres, sinon leur identité, à questionner leurs routines, leurs habitudes et à innover dans leurs pratiques.

Toutes ces actions et ces modifications constituent pour les acteurs de nouvelles expériences qui les incitent à modifier leurs pratiques et à s'inventer de nouvelles manières d'agir, d'échanger, d'entrer en relation. Elles conduisent également à accorder beaucoup plus d'importance aux aspects relationnels et sociaux de leur travail et aux compétences qu'ils impliquent.

Pendant près de 30 ans, les recherches dans le domaine de l'élaboration de programmes ont surtout porté sur les composantes des programmes (contenu, matériel didactique, environnement d'apprentissage, évaluation), sur les approches et les méthodes d'élaboration des programmes, ou encore sur les aspects techniques ou technologiques d'un dispositif médiatisé. Peu de recherches ont porté sur les aspects sociaux et relationnels du travail d'élaboration de programmes, sur les modalités ou les plans selon lesquels s'expriment les rapports sociaux ou encore sur les effets de ces rapports sur le programme à concevoir, sur l'organisation du travail ou encore sur les structures dans lesquelles les individus et les établissements opèrent. La recherche qui a été réalisée comble en partie cette lacune en documentant les nouvelles situations de travail des spécialistes en formation à distance et en fournissant des informations sur les dimensions sociales et relationnelles du travail d'élaboration d'un programme dans les situations de commandite et de partenariat ainsi que des indications sur les conditions qui peuvent favoriser le partenariat et le travail coopératif dans le domaine de l'élaboration de programmes.

## Références

- ANDREWS, T., « Designing for the customer – what does diversity really mean? » dans *Open, flexible and distance learning : education and training in the 21<sup>st</sup> century*, sous la dir. de J. Osborne, D. Roberts et J. Walker, Launceston, University of Tasmania, 1997, p. 5-9.
- BANATHY, B.H., « Designing education as a social system » dans *Educational Technology*, vol. 36, no 6, 1996, p. 51-55.
- BOIRAL, O. et D. JOLLY, « Coopérer pour relever le défi environnemental » dans *Gestion*, vol. 22, no 2, 1997, p. 66-75.
- CALVERT, J., T. EVANS et B. KING, « Constructing a master in distance education programme » dans *Collaboration in distance education : International case studies*, sous la dir. de L. Moran et I. Mugridge, London et New York, Routledge, 1993, p. 37-63.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, 1995.
- DANAHER, P.A., E.H. CUSKELLY et K.N. PURNELL, « Students' constructions of their learning requirements : implications for customising Australian university distance education », dans *Open, flexible and distance learning : education and training in the 21<sup>st</sup> century*, sous la dir. de J. Osborne, D. Roberts et J. Walker, Launceston, University of Tasmania, 1997, p. 99-104.
- DAVILA, J.R. et J.L. KEIMS, « The effect of co-designing on educational transfer between cultures » dans *ETR&D*, vol. 42, no 4, 1994, p. 89-100.
- DESCHÊNES, A.-J. et D. PAQUETTE, « Un partenariat entre le Canton du Valais et la Télé-université pour le perfectionnement des enseignants » dans *Apprendre et enseigner autrement : Actes du 16<sup>e</sup> colloque international de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, sous la dir. de J.-P. Bécharde et D. Grégoire, tome II, Montréal, Écoles des Hautes Études Commerciales, 1999, p. 717-726.
- D'HAESE, Ivan, « Theoretical perspectives on open and distance learning » dans *From penny post to information super-highway : open and distance learning in close-up*, sous la dir. de M. de Volder, Leuven, Acco, 1996, p. 19-29.
- FAHY, P., « Including students as partners in the curriculum development process using technology-based needs analysis tools » dans *Partenaires favorisant l'apprentissage, Cade/ACÉD 98 proceedings*, sous la dir. de J. Baggaley, T. Anderson et M. Haughey, Athabasca University, 1998, p. 109-111.
- FUNG, P. et J. CALDER, « Quality assurance and student satisfaction : a balancing act between partners » dans *Partenaires favorisant l'apprentissage, Cade/ACÉD 98 proceedings*, sous la dir. de J. Baggaley, T. Anderson et M. Haughey, Athabasca University, 1998, p. 124-126.
- GARRETTE, B. et P. DUSSAUGE, *Les stratégies d'alliance*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1995.
- GENEST, B.A. et T.H. NGUNYEN, *Principes et techniques de la gestion de projet*, Laval, Les Éditions Segma Delta, 1995.
- GIDDENS, A. *The consequences of modernity*, Cambridge, Polity Press, 1990.
- LE BOUTILLIER, J., *Rapport du groupe de travail sur le télé-enseignement et la multimédiatisation*. 1998 (document non publié).
- LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Guérin, 1993.
- LEMAIRE, R. et R. BOUFFARD, *Stratégie d'élaboration de programme de formation*, Sherbrooke, Édition du CRP/Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, 1994.
- LOISIER, J., « Pour une approche éducationnelle de la sélection des technologies de l'information et de la communication » dans *La technologie en réseau*, sous la dir. de L. Sauvé, Sainte-Foy, CIPTÉ/Télé-université, 1996, p. 287-296.
- MAROY, C., « Le partenariat : concept ou objet d'analyse? » dans *Éducation permanente*, no 131, 1997, p. 29-36.
- MIDLER, C., G. GAREL et A. KESSELER, « Le co-développement : définition, enjeux et problèmes » dans *Éducation permanente*, no 131, 1997, p. 95-108.
- PAQUETTE, D., *Étude des transactions sociales dans une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires*, thèse de doctorat en éducation, Montréal, UQAM, 2004.
- PAUL, R., *Open learning and open management : leadership and integrity in distance education*, London, Kogan Page, 1990.
- PAUL, R., « Learning international partnership in distance education » dans *Partenaires favorisant l'apprentissage*, sous la dir. de J. Baggaley, T. Anderson et M. Haughey, Athabasca, CADE/ACÉD 98 Conference, 1998, p. 180-282.
- SUE, R., *La richesse des hommes : vers l'économie du quaternaire*, Paris, Les Éditions Odile Jacob, 1997.
- URZAINQUI DOMINGUEZ, M., « The student in open and distance learning » dans *From penny post to information super-highway : open and distance learning in close-up*, sous la dir. de M. De Volder, Leuven, Acco, 1996, p. 33-53.
- ZAY, D., « Le partenariat en éducation et en formation : émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme? » dans *Éducation permanente*, no 131-2, 1997, p. 13-28.

## Article

## LES HAUTS ET LES BAS DU FORUM EN FORMATION À DISTANCE

Denise Vigneault

### Introduction

En formation à distance au niveau supérieur, le forum est de plus en plus utilisé comme outil d'enseignement et d'apprentissage. La quantité et la qualité des expériences vécues depuis quelques années avec le forum nous incitent à prendre un temps d'arrêt pour observer les points forts et les points faibles des pratiques éprouvées. L'analyse de ces expériences et des résultats obtenus va permettre de dresser une liste d'exemples d'activités d'apprentissage qui pourront servir d'amorce à de nouvelles initiatives de la part des enseignants qui veulent expérimenter cet outil de formation.

Afin de recueillir les données nous permettant d'étudier plus en profondeur l'utilisation du forum en formation à distance, des professeurs impliqués en formation à distance à l'Université Laval ont été interrogés par voie de sondage. Les questions du sondage visaient à nous permettre d'observer les méthodes de gestion des forums adoptées par chacun d'eux, de comprendre les raisons pédagogiques qui ont motivé leur choix et d'analyser les stratégies qu'ils ont développées pour atteindre leurs objectifs pédagogiques. Nous vous présentons dans cet article les résultats de cette enquête.

Auparavant, une courte définition du forum sera présentée suivie de l'analyse des résultats de ce sondage. En guise de conclusion, une synthèse des observations et des pistes d'action sera proposée. Pour terminer, des exemples de stratégies pédagogiques utilisant le forum seront présentés sous forme de fiches. Des références viendront compléter cette recherche afin de vous permettre de poursuivre cette réflexion.

### Définition

Les publications récentes en enseignement supérieur traitant de l'utilisation du forum ont donné différentes définitions de ce dernier suivant leur champ d'intérêt. Nous proposons ici une brève définition que nous explicitons en nous inspirant des réflexions de trois spécialistes qui ont traité du sujet. Notre définition se lit comme suit :

Le forum comme outil d'apprentissage est :

- **un moyen de communication**
- **asynchrone**
- **qui favorise la construction de la connaissance.**

Voyons en détail chaque segment de cette définition.

- Le forum est un moyen de communication...

Les forums sont [...] des lieux importants de communication. Leur utilisation à des fins pédagogiques est productive et ouvre des espaces très riches [...].

Comparons la communication sur le forum à la communication qui existe dans une salle de cours. Les étudiants, dispersés dans la salle de classe, sont souvent gênés de poser une question ou d'intervenir lorsqu'on leur en donne la possibilité : crainte du regard des autres, manque d'assurance. Quelques étudiants seulement sont assez habiles pour intervenir en classe devant un grand groupe. Aussi, on remarque que ce sont souvent les mêmes étudiants qui interviennent. À la maison, seul devant son ordinateur, l'étudiant ne se livrera-t-il pas plus aisément? Nous faisons le pari que oui, mais poursuivons notre réflexion.

- ... asynchrone ...

La valeur centrale des systèmes de communication asynchrone réside dans le **décalage** entre l'écriture d'un message par une personne et la réponse à ce message par une autre personne. Avec ce type de communication, les interlocuteurs peuvent lire plusieurs fois le texte d'un message afin de bien saisir les idées de l'émetteur, pour ensuite concevoir et structurer leur réponse.

C'est cette possibilité d'avoir le temps de réfléchir avant d'intervenir qui semble faire la force de ce média pour interagir en groupe. L'étudiant ne se sent pas pressé, il peut prendre le temps qui lui est nécessaire pour réfléchir et composer son intervention, d'où une meilleure qualité de l'intervention comparée à celle qu'il pourrait faire en classe ou avec un outil synchrone (en temps réel).

- ... qui favorise la construction de la connaissance.

[...] pour qu'il y ait construction d'un objet mental, il faut que la pensée s'extériorise et qu'il y ait rétroaction.

L'étudiant rédige son message à partir de ce qu'il connaît déjà. Il tente de faire des liens en associant les nouvelles notions à ce qu'il connaît et crée ainsi des « inférences » c'est-à-dire de nouvelles idées qui découlent de sa réflexion. En lançant son message sur le forum, l'étudiant veut valider sa nouvelle compréhension des choses; il attend une rétroaction qui viendra **confirmer, infirmer, rectifier ou recadrer** son propos. Il pourra le réajuster ou le nuancer à la suite des rétroactions reçues et construire ainsi un pan de nouvelles connaissances bien solide, appuyé sur la base de connaissances déjà en place.

Voyons maintenant si les conclusions du sondage fait auprès des enseignants en formation à distance à l'Université Laval viennent corroborer cette définition.

### Le sondage

À l'automne 2004, un sondage sur l'utilisation du forum en formation à distance à l'Université Laval a été envoyé par courrier électronique à 61 enseignants qui utilisent le forum dans le cadre d'une formation à distance. Vingt d'entre eux (33 %) ont répondu; ce sont les résultats obtenus que nous vous présentons ici.

Le sondage comprenait des questions ouvertes et des questions fermées d'où nous avons tiré quelques données quantitatives lorsque c'était possible afin d'en simplifier la lecture. Cependant les réponses aux questions ouvertes vont nous permettre de nuancer ces données et de faire quelques constats à la fin de cet article aux sections **Constats** et **Pistes d'action**.

Nous vous présentons les données quantitatives sous forme de tableaux accompagnés de quelques commentaires. Chaque tableau correspond à une question soumise aux enseignants.

- Niveaux d'étude où le forum est utilisé

| Cycle                 | Cours | Observation |
|-----------------------|-------|-------------|
| 1 <sup>er</sup> cycle | 9     |             |
| 2 <sup>e</sup> cycle  | 11    |             |

- Nombre d'étudiants par groupe

| Étudiants    | Nombre de cours | Observation   |
|--------------|-----------------|---|
| moins de 20  | 5               |   |
| de 21 à 50   | 6               |   |
| de 51 à 100  | 4               | Le forum est utilisé avec des cohortes d'étudiants plus ou moins grandes. |
| de 101 à 200 | 2               |   |
| 201 et plus  | 3               |   |

- Durée du forum principal

À l'Université Laval, une session régulière dure 15 semaines. Toutefois, la session d'été peut durer 7, 11 ou 15 semaines. Les enseignants ont utilisé le forum dans ces trois cas.

| Durée              | Forum principal | Observation  |
|--------------------|-----------------|--|
| <b>7 semaines</b>  | <b>1</b>        | L'échantillonnage restreint ne nous permet pas de nous prononcer sur l'utilisation du forum lorsque la session est comprimée dans le temps (7 et 11 semaines). |
| <b>11 semaines</b> | <b>1</b>        |  |
| <b>15 semaines</b> | <b>18</b>       |  |

- Durée de l'ouverture des forums privés

On entend par « forum privé » des forums dont l'accès peut être limité à un certain nombre d'étudiants. On peut en effet morceler un grand groupe, le partager en équipes et susciter le travail par petits groupes ou séparer la matière en thèmes qui sont distribués à des équipes pour faciliter la relecture par toute la classe.

Le morcellement est nécessaire dès que les groupes comptent plus de 25 étudiants. Ces forums peuvent aussi être ouverts à de petits groupes pour intervention et à tous pour lecture seulement.

| Durée              | Forum privé | Observation                               |
|--------------------|-------------|---|
| <b>4 semaines</b>  | <b>1</b>    | La durée de l'utilisation varie beaucoup. |
| <b>9 semaines</b>  | <b>1</b>    |   |
| <b>12 semaines</b> | <b>1</b>    |   |
| <b>15 semaines</b> | <b>8</b>    |   |
| <b>au besoin</b>   | <b>1</b>    |   |

- Systèmes de gestion des apprentissages (SGA) utilisés

À l'Université Laval, quelques systèmes de gestion des apprentissages (SGA) sont utilisés. WebCT est le système pour lequel l'université offre un soutien et, de ce fait, il est le plus utilisé. On retrouve aussi le système Learning Space et quelques sites Web personnels qui utilisent d'autres outils commerciaux ou provenant du domaine public.

| SGA                         | Cours    | Observation   |
|-----------------------------|----------|---|
| <b>WebCT</b>                | <b>9</b> | Le forum associé à WebCT est le plus utilisé à l'Université Laval en FAD. |
| <b>WebCT + Débats (FSA)</b> | <b>7</b> |   |
| <b>Learning Space</b>       | <b>3</b> |   |
| <b>ListServ</b>             | <b>1</b> |   |

- Encadrement et activités d'apprentissage

En formation à distance, la fonction d'encadrement est primordiale. L'étudiant à distance a besoin de se référer à une personne pour poser ses questions et s'assurer qu'il a bien compris. Le forum principal est utilisé pour répondre aux questions des étudiants et pour donner des consignes au grand groupe : c'est la fonction d'encadrement. Toutefois le forum peut aussi être utilisé pour animer des discussions dirigées ou servir au développement de diverses activités pédagogiques qui ont pour but d'aider l'étudiant à apprendre et à construire sa connaissance.

Nous avons voulu savoir à quel point ces deux fonctions étaient présentes dans les forums investigués. Une nette distinction est faite entre le forum utilisé pour l'encadrement des étudiants et le forum utilisé dans une activité d'apprentissage pour atteindre un objectif pédagogique précis.

|                                  | Cours     | Observation  |
|----------------------------------|-----------|--|
| <b>Encadrement</b>               | <b>20</b> | Tous les cours investigués utilisent le forum pour l'encadrement des étudiants à distance, alors que 19/20 l'utilisent pour générer des activités spécifiques d'apprentissage. |
| <b>Activités d'apprentissage</b> | <b>19</b> |  |

- Types d'activités d'apprentissage

Une liste d'activités d'apprentissage a été proposée aux professeurs interrogés.

| Activité d'apprentissage             | Forum principal | Forum privé | Observation  |
|--------------------------------------|-----------------|-------------|--|
| <b>Discussion dirigée</b>            | <b>12</b>       | <b>6</b>    | La discussion dirigée arrive au premier rang des activités d'apprentissage les plus utilisées, que ce soit en formule de forum principal ou forum privé. Le forum est aussi utilisé pour des études de cas et la présentation des travaux des étudiants. |
| <b>Étude de cas</b>                  | <b>4</b>        | <b>1</b>    |  |
| <b>Résumé de lecture</b>             | <b>-</b>        | <b>1</b>    |  |
| <b>Recherche sur le Web</b>          | <b>2</b>        | <b>1</b>    |  |
| <b>Remise des travaux personnels</b> | <b>4</b>        | <b>1</b>    |  |
| <b>d'équipes</b>                     | <b>2</b>        | <b>3</b>    |  |
| <b>Divers selon les besoins</b>      | <b>1</b>        | <b>1</b>    |  |

- Évaluation des objectifs d'apprentissage

Pour évaluer les apprentissages faits dans le forum, il faut d'abord élaborer des objectifs, les présenter à l'étudiant et prévoir une activité d'évaluation dont les critères de sanction seront aussi annoncés à l'étudiant.

| Objectifs       | Cours     | Observation  |
|-----------------|-----------|--|
| <b>Annoncés</b> | <b>13</b> | Dans les cours visés par notre recherche, 13 cours avaient des objectifs d'apprentissage annoncés alors que 11 avaient prévu une stratégie d'évaluation. |
| <b>Évalués</b>  | <b>11</b> |  |

- Limite de la longueur des interventions

Nous nous sommes interrogés sur la valeur de limiter la longueur des interventions. On suppose que limiter la longueur des interventions assure un effort de synthèse, une meilleure participation de tout le groupe et une meilleure gestion des listes d'interventions à consulter.

| Longueur limitée | Cours     | Observation   |
|------------------|-----------|---|
|                  |           | Exemples de limites proposées :   |
| <b>Oui</b>       | <b>6</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 à 15 lignes</li> <li>• pas trop long</li> </ul>                             |
| <b>Non</b>       | <b>14</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 100 mots</li> <li>• 400 mots</li> <li>• la concision est encouragée</li> </ul> |

- Note allouée pour la participation

Nous avons voulu savoir si la participation au forum était évaluée et si oui, quel pourcentage de la note finale y est alloué.

| Note allouée      | Cours    | Observation   |
|-------------------|----------|---|
| <b>5 à 20 %</b>   | <b>9</b> | La moitié des cours propose une évaluation sommative. Les notes allouées varient de 5 à 20 % de la note finale sauf deux cours qui proposent 60 et 75 %*. |
| <b>60 à 75 %*</b> | <b>2</b> |   |

\* Précisons ici que les deux cours qui accordent un fort pourcentage pour la qualité de la participation au forum sont des cours de deuxième cycle dont le forum est la principale activité d'apprentissage du cours.

- Participation des étudiants

Lorsque le professeur invite les étudiants à participer au forum, il s'attend à ce que la totalité des étudiants répondent. Dans la réalité, la participation des étudiants varie beaucoup d'un cours à l'autre. Nous avons essayé de cerner les raisons qui favorisent la participation des étudiants.

| Pourcentage des étudiants qui participent au forum | Note allouée % | Incitation            | Observation   |
|--|----------------|-----------------------|---|
| <b>Sans évaluation</b>                             |                |                       |   |
|  | <b>0</b>       |                       |   |
| <b>Peu</b>   | <b>0</b>       | Aucune                |   |
| <b>5 %</b>   | <b>0</b>       | Aucune                |   |
| <b>25 %</b>  | <b>0</b>       | Aucune                |   |
| <b>30 %</b>  | <b>0</b>       | Aucune                |   |
| <b>35 %</b>  | <b>0</b>       | Sujet à examen        |   |
| <b>50 %</b>  | <b>0</b>       | Aucune                |   |
| <b>50 %</b>  | <b>0</b>       | Aucune                |   |
| <b>60 %</b>  | <b>0</b>       | Démo d'un TP          | La moitié des forums de cette recherche sont notés. Les points sont accordés pour la participation au forum et parfois pour la qualité de l'intervention. |
| <b>90 %</b>  | <b>0</b>       | Aucune                |   |
| <b>100 %</b>                                       | <b>0</b>       | Relance du professeur |   |
| <b>Avec évaluation</b>                             |                |                       |   |
|  | <b>15</b>      |                       |   |
| <b>10 %</b>  | <b>10</b>      | Note                  |   |
| <b>90 %</b>  | <b>10</b>      | Note                  |   |
| <b>95 %</b>  | <b>15</b>      | Note                  |   |
| <b>95 %</b>  | <b>5</b>       | Professeur            |   |
| <b>100 %</b>                                       | <b>5 à 10</b>  | Note                  |   |
| <b>100 %</b>                                       | <b>5 à 10</b>  | Professeur            |   |
| <b>100 %</b>                                       | <b>20</b>      | Professeur            |   |
| <b>100 %</b>                                       | <b>60</b>      | Note                  |   |
| <b>100 %</b>                                       | <b>75</b>      | Professeur            |   |
| <b>100 %</b>                                       |                | Note                  |   |

La méthode d'incitation la plus efficace semble être le fait d'allouer des points pour la participation au forum. Certains professeurs vont aussi insister dans leur intervention sur la nécessité pour l'étudiant de participer s'il veut atteindre les objectifs du cours. Si l'on observe le tableau, ci-dessus on peut constater que des méthodes d'incitation variées sont utilisées et que les résultats obtenus le sont tout autant.

- Satisfaction des enseignants qui utilisent le forum

Nous avons demandé aux enseignants de nous faire part de leur satisfaction face à l'utilisation du forum dans leur cours.

| Satisfaction           | Enseignants | Observation  |
|------------------------|-------------|--|
|                        |             | Ceux qui sont insatisfaits évoquent les raisons suivantes :  |
| <b>Très satisfaits</b> | <b>6</b>    |  |
| <b>Satisfaits</b>      | <b>11</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beaucoup d'étudiants lisent mais peu posent des questions</li> </ul>            |
| <b>Insatisfaits</b>    | <b>3</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• peu de participation</li> <li>• dérapage, harcèlement sexuel (1 cas)</li> </ul> |

Les enseignants qui utilisent le forum sont en général satisfaits des résultats obtenus. Six se disent même très satisfaits. Plusieurs ajoutent que le forum est devenu essentiel à leur pédagogie. Un d'entre eux précise que certaines stratégies seront modifiées à la session prochaine pour optimiser l'utilisation du forum.

### Constats

Bien que peu exhaustives pour le moment, les données de ce sondage forcent la réflexion et permettent de constater que certains modèles émergent. Bien plus que des données quantitatives, c'est l'apport de données qualitatives qui nous permet d'émettre quelques constatations. On peut d'ores et déjà parvenir aux constats suivants :

- Le forum peut être utilisé avec succès aux différents cycles universitaires.
- La dimension des groupes importe peu, c'est la gestion qui diffère. L'utilisation du forum auprès de grands groupes exige une organisation plus structurée et plus précise.
- Chaque forum associé à un système de gestion des apprentissages (SGA) a ses avantages et ses limites. Il est important de connaître les possibilités de l'outil avec lequel on devra composer en s'informant auprès de confrères utilisateurs ou à son centre APTI.
- En général, le forum principal est utilisé pour répondre aux questions des étudiants et parfois pour animer des activités d'apprentissage. Les forums privés sont en général dédiés au travail en équipe et aux activités pédagogiques. Cependant, il arrive dans un second temps que les forums privés soient ouverts à toute la classe pour des sujets plus précis (ex. : questions sur le thème de la semaine).
- Des données sur plus d'une session seront nécessaires pour tirer des conclusions sur l'utilisation du forum lorsque le cours est dispensé en 7 ou 11 semaines (3 crédits). Il ne faut pas perdre de vue que le forum est exigeant en terme de temps, autant pour l'enseignant que pour l'étudiant. Ne pas oublier qu'on peut limiter le temps consacré au forum.
- Plusieurs types d'activités d'apprentissage peuvent être mis en œuvre sur un forum. Les formules présentées dans ce sondage ne sont citées qu'à titre indicatif; le professeur peut donner libre cours à sa créativité pour atteindre les objectifs d'apprentissages qui visent l'acquisition de compétences plus complexes.
- Quand les objectifs du forum sont annoncés, ils sont généralement évalués. Pour s'assurer de la participation des étudiants, il est préférable d'attribuer une note et de donner régulièrement une rétroaction constructive et positive sur le forum. La présence régulière du professeur ou du tuteur sur le forum semble encourager une participation constante des étudiants. Par contre, l'expérience a démontré que cette présence doit demeurer discrète.



- Pour organiser un forum, il faut tenir compte : de l'objectif pédagogique visé, du nombre d'étudiants, de l'interaction attendue, du temps alloué au forum, des critères d'évaluation. Il est important de rappeler aux étudiants, au début de l'activité, les objectifs d'apprentissage visés et les critères d'évaluation qui seront utilisés pour mesurer l'atteinte de ces objectifs.
- Il est préférable de préciser aux étudiants la longueur de l'intervention attendue. Encourager la concision semble une bonne pratique. Par contre, lorsque le groupe est restreint et que l'activité poursuit un objectif d'habileté complexe, l'ampleur de l'intervention est laissée à la discrétion de l'étudiant.
- La plupart des enseignants ayant participé à cette enquête sont satisfaits ou très satisfaits de leur expérience pédagogique avec le forum. Certains précisent que le forum a changé leur façon d'enseigner. D'autres par contre se disent déçus du peu de participation des étudiants. Peut-on en conclure que la facilité de communiquer avec les étudiants par le forum n'est pas donnée à tous?

Ce portrait de 20 exemples d'utilisation du forum pour l'apprentissage démontre l'intérêt grandissant pour ce moyen de formation. La satisfaction des enseignants peut sans nul doute avoir un effet d'entraînement auprès de leurs confrères et consœurs. Toutefois, ce sont les méthodes utilisées pour la gestion du forum et l'assiduité de l'enseignant qui assurent, semble-t-il, des résultats positifs et satisfaisants.

### Pistes d'action

À partir de ces données, peut-on inférer quelques pistes d'action? En s'inspirant des témoignages des enseignants relevés dans le questionnaire, on comprend que la versatilité d'un outil tel que le forum peut être utilisé pour l'encadrement des étudiants à distance et pour aider l'étudiant à atteindre différents types d'objectifs d'apprentissage qui seraient peut-être difficiles à atteindre autrement. La liste qui suit, tirée des témoignages issus de cette enquête, présente quelques objectifs qu'on peut atteindre en utilisant le forum :

- approfondir une discussion
- s'initier à la démarche qui mène à un consensus
- partager des idées
- développer la capacité d'argumenter
- débattre sur certains sujets controversés
- s'approprier le langage propre à un domaine ou à une profession
- appliquer les notions étudiées à des cas pratiques
- résoudre des problèmes complexes
- travailler en équipe
- ... et bien plus

Cependant pour atteindre l'objectif visé, il faut mettre en place une activité pédagogique qui permettra vraiment à l'étudiant d'acquérir cette nouvelle compétence et, pour s'en assurer, prévoir les moyens de l'évaluer.

- Les objectifs de l'activité doivent être élaborés avec soin et annoncés à l'étudiant.
- Les consignes pour effectuer l'activité doivent être claires et laisser peu de place à l'improvisation.
- Les critères d'évaluation doivent être présentés à l'étudiant afin qu'il sache sur quoi il sera évalué lors de sa participation au forum.

### Conclusion

Cette enquête est une première version d'un projet qui se veut plus vaste. Pour l'année 2005-2006, nous voulons rejoindre de nouveaux enseignants qui utilisent le forum afin d'élargir la palette des exemples proposés.

Pour terminer cette étude, nous vous proposons cinq exemples, c'est-à-dire cinq méthodes différentes d'organiser le forum pour atteindre différents objectifs d'apprentissage. Chaque exemple comprend une fiche signalétique avec un résumé de l'activité ainsi que les critères d'évaluation utilisés pour sanctionner la simple participation ou la qualité des interventions lorsque les critères sont précisés.

#### Exemple 1 : Résolution de problèmes complexes et consensus

|  |  |
|--|--|
| <b>Objectif</b>                                | Appliquer une méthode de résolution de problèmes complexes impliquant des participants provenant de différentes disciplines afin d'obtenir un consensus. |
| <b>Nombre d'étudiants</b>                      | 3 étudiants par forum (2 e cycle), provenant de différentes disciplines.   |
| <b>Structure du forum</b>                      | Le forum est l'activité centrale du cours. Démarche proposée pour les résolutions de discussions complexes et recherche d'un consensus.                  |
| <b>Temps alloué</b>                            | Démarche proposée étape par étape et appliquée durant toute la session.  |
| <b>Intervention du tuteur ou du professeur</b> | Rétroaction régulière pour recadrer si nécessaire.   |
| <b>Évaluation et incitation</b>                | Évaluation (75 %) et présence du professeur.   |

#### Organisation du forum

Le but de cette approche est de permettre à des étudiants de disciplines différentes de présenter, pour un problème commun, le point de vue de leur discipline pour ensuite intégrer leur façon de juger le problème aux visions des deux autres membres de l'équipe afin d'en tirer une solution qui fait consensus. Les étudiants sont appelés à faire une réflexion multidisciplinaire sur un sujet donné. Une méthode de travail, étape par étape, est proposée aux étudiants pour effectuer le travail de chaque semaine. Le professeur suit les discussions et intervient lorsque nécessaire.

#### Critères d'évaluation utilisés pour 75 % de la note finale

##### Phase 1 /25

Capacité de traduire les connaissances propres à sa discipline pour les autres participants avec rectitude, logique et rigueur intellectuelle.

##### Phase 2 /50

**Fran dialogue /10** : Capacité de répondre aux questions des participants et de proposer des solutions.

**Curiosité /20** : Intérêt pour les points de vue des autres participants et pour les perspectives proposées sur la loi et l'éthique.

**Briser les barrières /20** : Analyse et échange entre les participants des divers domaines en respectant le vocabulaire, les concepts et les paradigmes des autres disciplines.

#### Exemple 2 : Discussion de fond sur un sujet controversé

|  |  |
|--|--|
| <b>Objectif</b>                                | Discuter de questions de fond, argumenter.   |
| <b>Nombre d'étudiants</b>                      | Moins de 20 étudiants par cours (2 e cycle).   |
| <b>Structure du forum</b>                      | Le forum est l'activité centrale du cours. Discussion dirigée à partir de lectures sur le web. |
| <b>Temps alloué</b>                            | Chaque semaine, de nouvelles questions sont proposées. Forum ouvert toute la session.          |
| <b>Intervention du tuteur ou du professeur</b> | Rétroaction à chacun des messages.   |
| <b>Évaluation et incitation</b>                | Évaluation (60 %) et présence active du professeur.  |

#### Organisation du forum

« Les étudiants doivent y donner la réponse à la question générale qui fait l'objet de la discussion. Il s'agit, la plupart du temps, d'un exercice de prise de décision, ou de reconnaissance d'éléments à portée stratégique, à tirer d'un texte ou d'une situation. »

**Critères d'évaluation utilisés pour 60 % de la note finale**

- « La participation et le niveau d'intervention

Participation : 5 points.

Qualité de l'intervention : trois niveaux sont considérés :

- Réponse simple au problème posé. /5
- Déduction des implications du problème posé. /10
- Dépassement des faits immédiats, soulignement des implications opérationnelles ou des changements d'orientation lors d'interventions à venir. /15 »

**Exemple 3 : Discussion d'un sujet controversé en équipe**

|  |  |
|--|--|
| <b>Objectif</b>                                | Discuter de différents thèmes controversés.  |
| <b>Nombre d'étudiants</b>                      | 15 à 20 étudiants par groupe (1 <sup>er</sup> cycle).  |
| <b>Structure du forum</b>                      | Session d'été sur 7 semaines.<br>4 sujets sont proposés.<br>Les étudiants s'inscrivent à un seul sujet.<br>Ils doivent intervenir 4 fois.<br>À la suite des discussions, un travail noté à remettre en équipe. |
| <b>Temps alloué</b>                            | Une semaine est allouée à la discussion.<br>Le forum est ensuite ouvert à tous pour lecture seulement pour le reste de la session.   |
| <b>Intervention du tuteur ou du professeur</b> | Régulière mais discrète du professeur et du tuteur.  |
| <b>Évaluation et incitation</b>                | Évaluation (20 %) et incitation du professeur et du tuteur.  |

**Organisation des forums privés**

« Quatre forums thématiques. Les étudiants doivent s'inscrire à l'un des quatre forums. Chaque forum se déroule sur une semaine précise. Une question est posée pour amorcer la discussion, une autre est ajoutée en milieu de semaine au besoin. »

**Critères d'évaluation**

Participation : 20 %

Les étudiants doivent intervenir au moins quatre fois dans la semaine avec un propos substantiel pour obtenir au moins 16/20. Par la suite, ils ont un travail long à rédiger à partir des discussions et questions du forum qu'ils ont choisies.

**Exemple 4 : Discussion sur le sujet de la semaine**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Objectif</b>                 | Émettre une opinion personnelle sur un sujet hebdomadaire.                    |
| <b>Nombre d'étudiants</b>       | Non précisé, s'adresse à de grands groupes.<br>Un forum par thème/semaine.    |
| <b>Structure du forum</b>       |   |
| <b>Temps alloué</b>             | 5 interventions sont attendues/étudiant dans la session.<br>Toute la session. |
| <b>Intervention du tuteur</b>   | Discret mais présent.   |
| <b>Évaluation et incitation</b> | 20 %.   |

**Critères d'évaluation**

« 20 % de la note finale

5 participations sont exigées / 10 = 5 X 2 points

Qualité des interventions /10

- **Remarquable** : Excellents arguments et français impeccable = 9 ou 10
- **Très bien** : Très bons arguments, erreurs de français = 8 ou 9
- **Bien** : Bons arguments, erreurs de français = 7 ou 8
- **Sans envergure** : Répétition des autres interventions et erreurs en français = 6 ou 7
- **Médiocre** : Expéditif et français déplorable = 5 à 6 »

**Exemple 5 : Discussion et travail d'équipe noté**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Objectif</b>                 | Travailler en équipe et forcer les étudiants à s'impliquer dès le début.  |
| <b>Nombre d'étudiants</b>       | 3 étudiants par équipe.   |
| <b>Structure du forum</b>       | Activité en début de session. Un forum privé, par équipe, est alloué à l'étudiant lorsqu'il s'est présenté au groupe.                           |
| <b>Temps alloué</b>             | Réponse en équipe à 5 ou 6 questions. Durée non précisée.   |
| <b>Intervention du tuteur</b>   | Présence constante mais discrète du professeur.   |
| <b>Évaluation et incitation</b> | Pas d'évaluation, incitation soutenue du professeur par courriel pour les retardataires. Un travail issu des discussions sur le forum est noté. |

Le texte entre guillemets est la réponse donnée par le professeur au sondage.

Le texte entre guillemets est la réponse donnée par le professeur au sondage.

Le texte entre guillemets est la réponse donnée par le professeur au sondage.

Source : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/pedagoforum>.

Campos, M. *L'intégration des forums de discussion dans l'enseignement supérieur*, Université de Montréal, 2004.

Brien, R. dans *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*, Daudelin, C. et Nault, T. Presses de l'Université du Québec, 2003.

Pour plus d'information sur la méthode utilisée dans ce cours, consultez l'article suivant : *Transdisciplinary training in reproductive health through online multidisciplinary problem-solving : A proof of concept* de Raymond D. Lambert et Patricia Monnier-Barbarino dans *Eu J Obstet Gynecol*, 2005. [www.elsevier.com/locate/ejogrb](http://www.elsevier.com/locate/ejogrb).

**COMMENTAIRES**

Nous vous invitons à **réagir** à cet article. Votre commentaire sera publié afin de poursuivre la réflexion et susciter l'échange.

