



# Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire

INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

[www.ritpu.org](http://www.ritpu.org)

2018 - Volume 15 - Numéro 1

## Table des matières

## Table of Contents

<b>Portrait d'enjeux actuels du numérique en pédagogie universitaire : entre les MOOCs et le e-sport.....</b>	<b>5</b>
Thierry KARSENTI, Université de Montréal, CANADA	
<b>Disparités d'adoption des technologies en pédagogie universitaire : un aperçu empirique.....</b>	<b>9</b>
Simon COLLIN, Université du Québec à Montréal, CANADA	
Glorya PELLERIN, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, CANADA	
André BLANCHARD, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, CANADA	
Benoît CORDELIER, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, CANADA	
Hamid SAFFARI, Université du Québec à Montréal, CANADA	
<b>Gestion du temps, profils et réflexions d'étudiants inscrits dans un cours en ligne à leur premier trimestre universitaire.....</b>	<b>24</b>
Soufiane ROUISSI, Université Bordeaux Montaigne, FRANCE	
Martine MOTTET, Université Laval, CANADA	
<b>Certification universitaire post-MOOC : entre attentes et contraintes .....</b>	<b>34</b>
Julien BUGMANN, Université de Montréal, CANADA	
Alain JAILLET, Université de Cergy-Pontoise, FRANCE	
Thierry KARSENTI, Université de Montréal, CANADA	
<b>Validation d'un questionnaire sur les stratégies de créacollage numérique d'étudiants universitaires québécois .....</b>	<b>45</b>
Martine PETERS, Université du Québec en Outaouais, CANADA	
François VINCENT, Université du Québec en Outaouais, CANADA	
Sylvie FONTAINE, Université du Québec en Outaouais, CANADA	
Caroline FISET-VINCENT, Université du Québec en Outaouais, CANADA	
<b>L'organisation du travail entre les responsables de cours et les tuteurs : un défi? .....</b>	<b>61</b>
Nicole RACETTE, Université TÉLUQ, CANADA	
Bruno POELLHUBER, Université de Montréal, CANADA	
Marie-Pierre BOURDAGES-SYLVAIN, Université TÉLUQ, CANADA	
<b>Le e-sport, un nouveau « sport » numérique universitaire? .....</b>	<b>74</b>
Thierry KARSENTI, Université de Montréal, CANADA	
Julien BUGMANN, Université de Montréal, CANADA	

## Nous joindre

## Contact Us

### Abonnement

La Revue est accessible gratuitement en ligne à l'adresse suivante :

[www.ritpu.org](http://www.ritpu.org)

### Pour toute question

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire

International Journal of Technologies in Higher Education

a/s de Thierry Karsenti, rédacteur en chef

C. P. 6128, succursale Centre-ville

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

Montréal (Québec) H3C 3J7

CANADA

Téléphone : 514 343-2457

Télécopieur : 514 343-7660

Courriel : [direction@ritpu.org](mailto:direction@ritpu.org)

Site Internet : [www.ritpu.org](http://www.ritpu.org)

Dépôt légal : Bibliothèque et archives nationales du Québec, Bibliothèque et archives Canada

ISSN 1708-7570

### Subscription

The Journal is accessible at no cost at the following address:

[www.ijthe.org](http://www.ijthe.org)

### Editorial Correspondence

International Journal of Technologies in Higher Education

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire

c/o Thierry Karsenti, Editor-in-chief

C. P. 6128, succursale Centre-ville

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

Montréal (Québec) H3C 3J7

CANADA

Telephone: 514 343-2457

Fax: 514 343-7660

Email: [direction@ritpu.org](mailto:direction@ritpu.org)

Web Site: [www.ijthe.org](http://www.ijthe.org)

Legal deposit: Bibliothèque et archives nationales du Québec and National Library and Archives  
Canada

ISSN 1708-7570

---

## Comité de direction Board of Directors

### Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire

Cette revue scientifique internationale, dont les textes sont soumis à une évaluation par un comité formé de pairs, se consacre aux dimensions pédagogiques de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en enseignement supérieur. La revue accueille des approches variées quant à l'intégration de la technologie et offre un vaste éventail d'articles de recherche ou de pratique à caractère interdisciplinaire, visant un large public.

### International Journal of Technologies in Higher Education

This peer-reviewed journal serves as a forum to facilitate the international exchange of research results on the pedagogical dimensions of the use and applications of technology in higher education. The journal presents different teaching approaches with technology and offers a wide range of papers on academic and interdisciplinary research and practice, directed toward a wide audience.

### Rédacteur en chef / Editor-in-chief

Thierry **Karsenti** : Université de Montréal  
[direction@ritpu.org](mailto:direction@ritpu.org)

### Rédacteurs associés / Associate Editors

Michel **Lepage** : Université de Montréal  
[michel.lepage@umontreal.ca](mailto:michel.lepage@umontreal.ca)

Marc **Couture** : Université TÉLUQ  
[marc.couture@teluq.ca](mailto:marc.couture@teluq.ca)

### Autres membres du comité / Other members of the Board

Gabriel **Dumouchel** : Université de Montréal  
[gabriel.dumouchel@umontreal.ca](mailto:gabriel.dumouchel@umontreal.ca)

Daniel **Oliva** : École de technologie supérieure  
[daniel.oliva@etsmtl.ca](mailto:daniel.oliva@etsmtl.ca)

Michel **Sénécal** : Université TÉLUQ  
[michel.senecal@teluq.ca](mailto:michel.senecal@teluq.ca)

Vivek **Venkatesh** : Université Concordia  
[vivek.venkatesh@education.concordia.ca](mailto:vivek.venkatesh@education.concordia.ca)

### Collaboration

#### Production

Sylvie **Côté**, designer graphique  
Monique **Paquin**, réviseure linguistique

#### Mise en ligne

Éric **Biunno**, programmeur  
Olivier **Gendron**, webmestre

# Portrait d'enjeux actuels du numérique en pédagogie universitaire : entre les MOOCs et le e-sport

## Current Technology Trends in Higher Education: From MOOCs to eSports

Thierry **KARSENTI**  
 Université de Montréal  
[thierry.karsenti@umontreal.ca](mailto:thierry.karsenti@umontreal.ca)

Nous vivons à une époque de mutations rapides où le numérique revêt une influence importante sur l'évolution de l'ensemble des sociétés et affecte de façon significative toutes leurs dimensions économiques, sociales, ou culturelles.

Dans un monde où la place du numérique s'affirme chaque jour davantage, et où les jeunes – et moins jeunes – sont captivés par les technologies, la pédagogie universitaire ne semble avoir d'autre choix que de voir ses méthodes ou pratiques évoluer. Avec l'omniprésence du numérique dans toutes les sphères de la société, avec cette nouvelle façon que les étudiants ont d'accéder à l'information et avec la popularité grandissante des réseaux sociaux, il n'est plus envisageable d'exclure les technologies du contexte éducatif universitaire. En effet, en 2018, impossible de rester sourds aux transformations sociétales et aux nouvelles avenues que le numérique offre à la pédagogie universitaire, car il est clair que le numérique, même si son intégration en classe pose encore des défis certains, permet d'apprendre plus, d'apprendre mieux, d'apprendre autrement, de développer les compétences du 21<sup>e</sup> siècle, voire de développer le goût d'apprendre des jeunes (voir

Chauhan, 2017), et ce, en remplaçant le formateur et l'étudiant au cœur du rôle des technologies pour l'apprentissage (voir Zheng, Warschauer, Lin, et Chang, 2016).

À l'université, il n'est pas pour autant question de considérer l'intégration du numérique en éducation comme une panacée ou le Saint Graal. Les recherches récentes sur la question révèlent qu'il faudrait plutôt le voir comme un outil à grand potentiel cognitif (Depover, Karsenti et Komis, 2017), qu'il faut savoir exploiter sur le plan pédagogique : comme tout outil, l'impact sur l'apprentissage ou la réussite des étudiants universitaires dépendra surtout de l'usage qui en est fait, tant par les apprenants que par les formateurs.

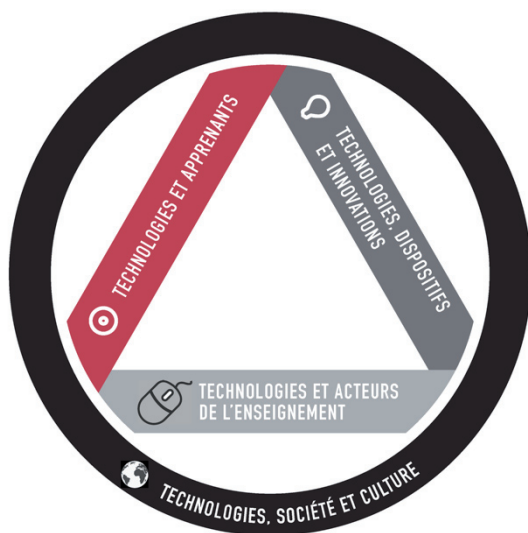
Et si l'on souhaite réellement que le numérique puisse contribuer à l'engagement et à l'apprentissage des étudiants, dont le profil évolue constamment avec le numérique (voir Collin, Karsenti, Ndimubandi, et Saffari, 2016), le rôle des formateurs n'aura jamais été aussi important.

Ce numéro thématique est le fruit du travail des chercheurs du Groupe de recherche interuniversitaire



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n1-01>, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

sur l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (GRIIPTIC), composé de 17 chercheurs passionnés de pédagogie et de numérique. Leurs travaux visent à déployer un ensemble d'activités structurantes (rencontres de travail, séminaires, conférences, ateliers, etc.) concernant le numérique à partir d'une programmation scientifique innovante et d'une vaste revue de la littérature en éducation. En 2017, afin de maintenir la pertinence scientifique de leurs travaux et de garder le rôle prépondérant du groupe de recherche dans le domaine de la recherche sur le numérique en éducation, les membres du GRIIPTIC ont redéfini les quatre axes majeurs orientant leurs travaux.



L'axe 1, intitulé « Technologies et apprenants », a pour objectif d'étudier les conditions d'usage et les apports des technologies comme soutien à l'apprentissage et au développement des compétences des apprenants. Par exemple, c'est dans ce contexte que plusieurs travaux ont été menés sur les usages et impacts des tablettes tactiles sur l'apprentissage en contexte éducatif.

L'axe 2, intitulé « Technologies et acteurs de l'enseignement », vise à étudier les conditions d'usage et les apports des technologies comme soutien à l'intervention éducative de l'ensemble des acteurs

de l'enseignement. C'est dans le cadre de cet axe, par exemple, que des travaux ont été menés sur la mise en place de communautés de pratique d'enseignants du primaire pour l'usage efficient des tableaux numériques interactifs (TNI).

L'axe 3, intitulé « Technologies, dispositifs et innovations », a pour objectif d'étudier les différentes technologies utilisées pour arrimer l'apprentissage et l'enseignement aux réalités éducatives du 21<sup>e</sup> siècle. Par exemple, c'est dans ce contexte que plusieurs travaux ont été réalisés sur les classes numériques d'apprentissage actif au collégial.

L'axe 4, « Technologies, société et culture », vise à étudier la dimension socioculturelle des technologies en éducation, à l'heure où la société, l'école et les technologies sont de plus en plus imbriquées. Dans le cadre de cet axe, plusieurs projets ont été menés sur les inégalités numériques ainsi que sur les compétences technologiques des immigrants et les implications sur leur inclusion linguistique, scolaire et sociale.

Le GRIIPTIC est ainsi un regroupement de chercheurs de renommée internationale et issus de plusieurs universités québécoises : l'Université de Montréal, l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Québec à Chicoutimi, l'Université de Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'Université du Québec en Outaouais, l'Université TÉLUQ, l'Université Laval et l'Université de Sherbrooke. Le groupe de recherche compte également dans ses membres plusieurs chercheurs internationaux associés et de nombreux étudiants aux études supérieures<sup>1</sup>.

Dans le cadre de ce numérique thématique, nous retrouvons donc les travaux de plusieurs des membres du GRIIPTIC.

Le premier texte intitulé Disparités d'adoption des technologies en pédagogie universitaire : un aperçu empirique est signé par Simon Collin, Gloria Pellerin, André Blanchard, Benoit Cordelier et Hamid

<sup>1</sup> Pour en apprendre davantage sur les projets de recherche en cours ou pour toute autre information relative au GRIIPTIC et à ses membres, consultez le site web <<http://www.griiptic.ca>>.

Saffari. Il porte sur un domaine sur lequel très peu d'études se sont penchées : les disparités d'adoption des technologies parmi les enseignants universitaires. Aussi, l'objectif de leur manuscrit est de caractériser les profils d'enseignants universitaires adoptant les technologies.

Le deuxième texte, écrit par Soufiane Rouissi et Martine Mottet, s'intitule *Gestion du temps, profils et réflexions d'étudiants inscrits dans un cours en ligne à leur premier trimestre universitaire*. Leur texte présente les résultats d'une analyse effectuée sur des profils d'étudiants au regard de leur gestion du temps au sein d'un cours en ligne, un des principaux défis, selon la littérature sur la formation à distance.

Le troisième texte porte sur les MOOCs, les Massive Open Online Courses, ou encore cours ouverts en ligne et massifs. Intitulé *Certification universitaire post-MOOC : entre attentes et contraintes*, il est signé par Julien Bugmann, Alain Jaillet et Thierry Karsenti. Leur texte aborde la question de la reconnaissance des certifications délivrées par les MOOCs qui représente une sorte de plafond de verre qui limite leur développement. Leur étude a porté sur la caractérisation des différentes modalités d'évaluation avec une ambition de reconnaissance universitaire des MOOCs.

Le quatrième, intitulé *Validation d'un questionnaire sur les stratégies de créacollage numérique d'étudiants universitaires québécois* est signé par Martine Peters, François Vincent, Sylvie Fontaine et Caroline Fiset-Vincent. Ce texte s'intéresse particulièrement aux compétences et stratégies qui relèvent de la littératie numérique, chez les étudiants, dans la production de leurs travaux.

Le cinquième texte, issu des travaux de Nicole Racette, Bruno Poellhuber et Marie-Pierre Bourdages-Sylvain, a pour titre *L'organisation du travail entre les responsables de cours et les tuteurs : un défi?* Leur travail de recherche tente de mieux cerner la forme que prend l'organisation du travail entre les responsables des cours et les tuteurs et les impacts sur le travail de ces derniers.

Enfin, le sixième et dernier texte, intitulé *Le e-sport, un nouveau « sport » numérique universitaire ?*, présente une étude menée par Thierry Karsenti et Julien Bugmann sur un nouveau phénomène universitaire : le e-sport. Dans leur étude, ils dévoilent les conclusions de la plus importante recherche jamais réalisée sur la pratique du e-sport auprès de 522 étudiants universitaires, considérés comme des e-athlètes de cette discipline.

Ce numéro thématique est particulièrement important pour l'université du 21<sup>e</sup> siècle, non seulement parce qu'il aborde des thématiques novatrices comme les MOOCs ou le e-sport universitaire, mais aussi parce que les recherches présentées sont susceptibles de participer à réduire la nouvelle fracture numérique qui est de plus en plus présente à l'université (voir Karsenti et Bugmann, 2017). En effet, la nouvelle fracture numérique à l'université ne se situe plus entre les étudiants équipés de technologies récentes et ceux qui n'y ont pas accès. Elle se situe plutôt entre les apprenants capables de tirer profit des nombreuses possibilités qu'offre le numérique et les autres qui subissent cet univers, dans lequel il est parfois si facile de perdre pied. Comme l'écrivait Fourgous (2010), il y a huit ans déjà, « Seuls ceux qui sauront se former, s'informer, comprendre leur environnement au travers des médias d'aujourd'hui et de demain, sauront s'adapter à un monde en mutation constante » (p. 193).

---

## Références

- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education, 105*, 14-30.
- Collin, S., Karsenti, T., Ndimubandi, A., Saffari, H. (2016). A Connected Generation? Digital Inequalities in Elementary and High School Students According to Age and Socio-economic Level [Une génération connectée? Inégalités numériques chez les élèves du primaire et du secondaire selon l'âge et le milieu socioéconomique]. *Canadian Journal of Learning and Technology* 42(5), 1-17.
- Fourgous, J.-M. (2010). *Réussir l'école. Rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique*. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000080/index.shtml>
- Karsenti, T. et Bugmann, J. (2017). Enseigner et apprendre avec le numérique : enjeux et perspectives. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T., Depover, C. et Komis, V. (2017). *Pour comprendre les MOOCs: Nature, enjeux et perspective*. Québec (Canada): PUQ.
- Zheng, B., Warschauer, M., Lin, C.-H. et Chang, C. (2016). Learning in one-to-one laptop environments: A meta-analysis and research synthesis. *Review of Educational Research, 86*(4), 1052-1084.



# Disparités d'adoption des technologies en pédagogie universitaire : un aperçu empirique

## Challenges Impeding Technology Adoption in Higher Education: An Empirical View

Recherche scientifique avec données empiriques

### Résumé

Bien que les études traitant de l'intégration des technologies en pédagogie universitaire soient relativement nombreuses, peu d'entre elles se sont penchées sur les disparités d'adoption des technologies parmi les enseignants universitaires. Aussi, l'objectif de cet article est de caractériser les profils d'enseignants universitaires adoptant les technologies. Un questionnaire a été rempli par 391 enseignants de deux universités du Québec. Des analyses par *clusters* permettent d'identifier trois profils d'enseignants universitaires intégrant les technologies relativement à trois volets de leur enseignement : préparation et gestion, pilotage, et développement professionnel. Les résultats laissent penser que les disparités d'adoption ne se sont pas résorbées malgré la succession de plus en plus rapide des technologies en pédagogie universitaire.

### Mots-clés

Pédagogie universitaire, adoption des technologies, enseignants universitaires

### Abstract

Although a considerable number of studies have been conducted on technologies and higher education, few of them have addressed the disparity of technology adoption among university teachers. The objective of this study is to characterize the profiles of university teachers adopting technologies. 391 university teachers from two universities in Quebec completed a questionnaire. The cluster analyses made it possible to identify three profiles of university teachers adopting technologies in relationship to three aspects of their teaching: preparation and delivery of teaching/learning activities; instructional management; professional development. Overall, the results indicate that disparity of technology adoption among university teachers has not improved despite an increasingly rapid succession of technologies in higher education.

### Keywords

Keywords: higher education, technology adoption, university teachers

Simon **COLLIN**

Université du Québec à Montréal  
collin.simon@uqam.ca

Glorya **PELLERIN**

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
glorya.pellerin@uqat.ca

André **BLANCHARD**

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
andre.blanchard@uqat.ca

Benoît **CORDELIER**

Université du Québec à Montréal  
cordelier.benoit@uqam.ca

Hamid **SAFFARI**

Université du Québec à Montréal  
saffari.hamid@uqam.ca



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n1-02>, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

## La quête de l'efficacité des technologies en pédagogie universitaire

En tant que domaine de recherche, la pédagogie universitaire a consacré une place de choix à l'intégration des technologies (Albero, 2011; De Ketele, 2010). Sur le plan institutionnel et pédagogique, des efforts financiers et humains massifs ont été consentis (Edmunds, Thorpe et Conole, 2012; Geoghegan, 1994) sur l'idée d'augmenter la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage universitaire et d'en démocratiser l'accès (Gul, Arif et Yousaf, 2013). La communauté scientifique y a pleinement contribué en s'attelant massivement à révéler l'efficacité des technologies par l'étude de leurs impacts sur la situation d'enseignement et d'apprentissage (Kerr, 1996). Ce faisant, les technologies en pédagogie universitaire, et plus largement en éducation sont « approached as an inherently 'positive project' » (Selwyn, 2015, p. 251). Cette tendance est particulièrement saillante à chaque apparition d'une « nouvelle » technologie, laquelle fait l'objet de discours en grande partie « jovialistes » sur son potentiel présumé à modifier, pour le mieux, la pédagogie universitaire (Collin et Karsenti, 2013). Le dernier exemple à ce jour est le cas des *Massive Open Online Course* (MOOC), qui a – aussi soudainement que fortement – accaparé l'espace public, médiatique et scientifique simplement parce qu'il s'agissait de la toute dernière innovation technopédagogique. Il est possible de penser que cette entrée par l'outil est nuisible dans la mesure où elle met les motivations scientifiques au diapason de la diffusion technologique. Or, comme les technologies se succèdent de plus en plus rapidement en pédagogie universitaire, les chercheurs disposent de moins en moins de temps pour élaborer une base de connaissances sur chacune d'elles avant de s'affairer à étudier la suivante. S'ensuit une fragmentation de l'avancement des connaissances, où chaque technologie fait l'objet de recherches partielles à son arrivée, et en relative autonomie des précédentes. Cet état de fait a été régulièrement rapporté dans la littérature scientifique du domaine (Albero, 2011; Collin et Karsenti, 2013; Baron et Bruillard, 1996; Cuban, 1986).

## Les disparités d'adoption des technologies par les enseignants universitaires

Rythmées par l'apparition successive de nouvelles technologies, les études sur les technologies en pédagogie universitaire tendent à se concentrer sur les premiers temps d'adoption des technologies par les enseignants universitaires (Kirkup, Sizmur, Sturman et Lewis, 2005) et à négliger la suite de son adoption par le reste du corps enseignant.

Pourtant, certains modèles, comme celui des innovations technologiques de Rogers (2003), bien qu'il ne soit pas issu de la pédagogie universitaire, ouvrent des perspectives intéressantes pour éclairer le processus d'adoption des technologies par les enseignants universitaires à moyen et à long terme. L'adoption est définie par Rogers (2003) comme le fait, pour un individu, de décider du « full use of an innovation as the best course of action available » (p. 177). Dans le cadre de cet article, les termes « utilisation » et « intégration » seront employés comme synonymes de celui d'adoption. Le modèle de Rogers (2003) présente l'adoption d'une innovation, technologique ou sociale, comme un processus communicationnel inscrit dans le temps et rendant compte du taux d'adoption dans un ensemble social observé. C'est donc une vision quantitative qui est favorisée, se concentrant sur le rythme de l'acceptation ou du refus de l'innovation. Graphiquement, cela se traduit par une courbe en S comme l'avait pressenti De Tarde dans son ouvrage *Les lois de l'imitation* (1890). L'adoption de l'innovation démarre d'un groupe restreint vers l'ensemble de la population. Rogers (2003) propose alors une catégorisation qui distingue cinq profils : 1) les pionniers (*innovators*), qui regroupent les utilisateurs intéressés par les innovations technologiques pour elles-mêmes, indépendamment de ce qu'elles peuvent leur apporter; 2) les adopteurs précoces (*early adopters*), qui explorent le potentiel des technologies à améliorer, voire à révolutionner, une situation; 3) la majorité précoce, qui adopte les technologies une fois qu'elle entrevoit concrètement quels en sont les apports; 4) la majorité tardive, qui se distingue de la majorité précoce en termes de degré :

disposant de moins de compétences technologiques, elle a besoin de plus de temps et d'arguments pour juger de l'intérêt d'adopter une technologie; 5) et les réfractaires, qui sont peu susceptibles d'adopter une technologie, car ils y portent peu d'intérêt. Bien qu'il ne soit pas sans critiques, notamment pour sa vision mécaniste et uniquement quantitative de la diffusion de l'innovation, ce modèle a néanmoins permis d'apporter un éclairage plus précis et différencié sur le processus d'adoption des technologies au sein d'une population (voir Millerand, 1998).

Geoghegan (1994), en appliquant les travaux de Rogers (2003) et de Moore (1991) à la pédagogie universitaire, offre un bon aperçu du potentiel de ce modèle. D'après lui (1994), un problème fondamental de l'intégration des technologies à l'université réside dans le fait qu'une innovation technologique donnée parvient rarement à être diffusée au-delà des deux premiers profils d'utilisateurs, les pionniers et les adopteurs précoces. Regroupant environ 15 % de la population enseignante universitaire, ce profil minoritaire correspond à des caractéristiques sociales et psychologiques particulières : il s'agit d'enseignants qui, entre autres, ont un fort intérêt préalable pour les technologies, qui ne sont pas échaudés par la prise de risques, et qui sont relativement autonomes sur le plan technologique et pédagogique (Geoghegan, 1994). Se crée alors un fossé entre une minorité d'enseignants « innovants » et une majorité d'enseignants pour qui l'intégration des technologies nécessiterait plus de temps et de soutien que ce que l'institution permet pour être durable et signifiante. Ainsi, le constat principal de Geoghegan (1994) est celui d'une disparité d'adoption des technologies au sein des enseignants universitaires. Des recherches effectuées sur les facteurs d'adoption des technologies par les enseignants universitaires (Ben Youssef, Ben Youssef et Dahmani, 2013; Usluel, Aşkar et Baş, 2008) laissent également entrevoir des degrés d'adoption variables par les enseignants universitaires, bien qu'elles ne renseignent pas sur les disparités en tant que telles.

Depuis les constats de Geoghegan (1994), les technologies se sont succédé à un rythme de plus en plus rapide en pédagogie universitaire, mais peu d'études se sont penchées sur les disparités d'adoption au sein des enseignants universitaires (Kirkup *et al.*, 2005; Selwyn, 2007). Il nous apparaît que le constat de Larose, Lenoir, Karsenti et Grenon (2002) reste encore de mise : « il n'y a actuellement que très peu d'études disponibles qui présentent des données stables au regard des profils d'utilisation des TICE chez les professeurs d'université » (p. 28). Les disparités d'adoption décrites par Geoghegan en 1994 sont-elles encore d'actualité ou se sont-elles résorbées? La pédagogie universitaire s'est-elle appropriée massivement les technologies depuis? Ces questions peuvent sembler anodines; elles n'ont demeurent pas moins essentielles. En effet, il nous apparaît que la question de l'efficacité des technologies en pédagogie universitaire ne peut être dissociée de celle de son adoption massive et durable par le corps enseignant. Car pour que les technologies contribuent de manière signifiante à améliorer la pédagogie universitaire, elles doivent vraisemblablement répondre à deux conditions : 1) d'une part, s'avérer efficaces pour la situation d'enseignement et d'apprentissage, ce qui est au centre des préoccupations scientifiques (voir section *La quête de l'efficacité des technologies en pédagogie universitaire*); 2) d'autre part, être massivement adoptées par les enseignants universitaires d'une communauté universitaire donnée, ce qui fait l'objet de beaucoup moins d'études. Autrement dit, une technologie, même si elle est jugée efficace pour l'enseignement et l'apprentissage universitaire, voit sa pertinence pédagogique réduite si elle n'est, au final, adoptée que par une poignée d'enseignants. Or, l'absence de résultats récents sur les disparités d'adoption des technologies en pédagogie universitaire ne permet pas de se prononcer sur ce deuxième point. C'est donc dans le souci de fournir un aperçu empirique actuel, bien que partiel, de l'état des disparités d'adoption des technologies par les enseignants universitaires que nous avons mené cette étude.

## Objectif

La section précédente nous a permis de constater que peu d'études se sont penchées sur les disparités d'adoption des technologies parmi les enseignants universitaires. En nous inspirant des perspectives ouvertes par les travaux sur la diffusion des innovations technologiques et de leur application dans le domaine des technologies en pédagogie universitaire par Geoghegan (1994), l'objectif du présent article est de caractériser les profils d'enseignants universitaires adoptant les technologies. Ce faisant, nous n'avons pas la prétention d'explorer de nouveaux objets de recherche, mais plutôt d'en actualiser certains, pour lesquels il n'existe pas de portrait récent alors qu'ils nous semblent fondamentaux pour apprécier l'évolution et la pertinence des technologies en pédagogie universitaire.

## Méthodologie

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus large portant sur l'intégration des technologies en pédagogie universitaire, menée par une équipe de chercheurs en provenance de deux universités québécoises : l'une est une université populeuse située en milieu urbain et l'autre est une université de petite taille située en région. Il s'agit donc de deux terrains académiques contrastés, l'idée n'étant pas de les comparer, mais de prendre en compte la diversité des réalités universitaires du Québec. Les participants sont les professeurs réguliers (52,17 %), les professeurs invités (2,17 %) et les chargés de cours (41,3 %) des deux universités, pour un total de 432 répondants. Leur expérience d'enseignement est variable, allant de moins d'un an (6,05 %) à un à cinq ans (29,78 %), six à dix ans (20,58 %) et plus de dix ans (43,05 %).

## Collecte de données

Pour opérationnaliser, sur le plan méthodologique, l'utilisation des technologies en pédagogie universitaire, nous avons opté pour le référentiel de compétences des futurs enseignants du Québec (Ministère

de l'Éducation du Québec, 2001), à défaut de disposer d'un référentiel spécifiquement dédié à l'enseignement universitaire, et à l'instar de plusieurs autres études portant sur l'intégration pédagogique des technologies au Québec (p. ex., Karsenti, Raby, Villeneuve et Gauthier, 2007; Raby, Boegner-Pagé, Charron, Gagnon et Bouchard, 2013; Stockless et Beaupré, 2014; Villeneuve, Karsenti, Raby et Meunier, 2011). Le questionnaire utilisé se composait d'une section socioprofessionnelle et de sections correspondant aux différents volets de l'intégration des technologies en enseignement. En effet, la compétence professionnelle 8 du référentiel indique que les futurs enseignants doivent être formés à utiliser les technologies pour contribuer à la préparation et à la gestion de leur enseignement, au pilotage d'activités pédagogiques et à leur développement professionnel. Pour chacune de ces sections, le questionnaire consistait à cocher dans des listes d'items les technologies utilisées (24 items; p. ex., « Logiciels de cartes conceptuelles (ex. Inspiration, CMapTools) et les usages effectués avec ces technologies (11 items; p. ex., « Recherche d'information »). Les listes d'items ont été générées par une revue de la littérature sur l'intégration des technologies en pédagogie universitaire, selon la méthode proposée par Gall, Gall et Borg (2005).

## Analyse des données

Pour analyser les profils d'adoption des technologies en pédagogie universitaire, nous avons commencé par générer des variables composites à partir de celles relatives aux technologies et aux usages technologiques rapportés par les participants, de façon à obtenir le nombre de technologies et le nombre d'usages technologiques mobilisés par chacun d'eux pour chaque volet d'enseignement. À titre d'exemple, un participant ayant coché six technologies et quatre usages technologiques dans le volet « préparation et gestion de l'enseignement » obtient un score de 6 et de 4, indépendamment des technologies et des usages technologiques spécifiques qu'il a cochés. Ce type de variables, bien qu'il représente une mesure partielle de l'adoption des technologies, s'avère fiable pour en étudier les



variations (dans notre cas, les disparités), comme en atteste son utilisation par plusieurs chercheurs (voir, par exemple, Hargittai, 2010; Helsper et Eynon, 2010; Livingstone et Helsper, 2007; Wei, 2012). Il présente notamment l'avantage de faire ressortir les grandes tendances de l'adoption des technologies par les participants, avant de spécifier les résultats à des technologies ou des usages technologiques particuliers. À partir de ces variables génériques, nous avons effectué une analyse par *cluster* hiérarchique sur les 299 participants n'ayant aucune réponse manquante. Une solution à trois *clusters* s'est avérée la plus productive, avec laquelle nous avons opéré une ANOVA sur chacune des six variables composites, soit le nombre de technologies et d'usages technologiques rapportés pour la préparation et la gestion de l'enseignement, pour le pilotage d'activités d'enseignement et pour le développement professionnel. Les comparaisons post-hoc ont confirmé que ces trois *clusters* étaient significativement distincts pour les six variables génériques utilisées.

## Résultats

Les analyses par *cluster* ont permis de dégager trois profils distincts d'enseignants intégrant les technologies sur la base du plus ou moins grand nombre de technologies et d'usages technologiques qu'ils rapportent intégrer à leur enseignement. Il est ainsi possible de distinguer les petits ( $n = 92$ , soit 30,8 %), moyens ( $n = 181$ , soit 60,5 %) et grands utilisateurs ( $n = 26$ , soit 8,7 %). Pour chaque volet d'intégration des technologies en enseignement (préparation et gestion de l'enseignement; pilotage d'activités pédagogiques; développement professionnel), nous présentons de manière descriptive les technologies et les usages technologiques que les participants mobilisent. Dans un souci de concision, nous nous contentons de rapporter les technologies et les usages partagés par l'ensemble des participants, avant d'en tirer quelques remarques sur leur distribution au sein des trois profils d'enseignants universitaires.

## Planification et gestion de l'enseignement

L'analyse par *cluster* révèle que les petits, moyens et grands utilisateurs mobilisent en moyenne 6, 8 et 13 technologies pour la planification et la gestion de leur enseignement. Sur la base de ces chiffres, nous avons sélectionné les 6, 8 et 13 technologies qui sont les plus fréquemment rapportées par les petits, moyens, et grands utilisateurs. Le tableau 1 résulte de ce croisement du nombre moyen de technologies par profil d'utilisateur avec les technologies les plus populaires indiquées par chacun d'eux. La colonne de gauche du tableau liste par ordre décroissant les 13 technologies les plus fréquemment rapportées par les participants. On voit par exemple que les logiciels de traitement de texte sont la technologie la plus populaire, suivie des logiciels de présentation et du courrier électronique. Les trois colonnes de droite indiquent les pourcentages de fréquence pour chaque profil d'utilisateur. Ainsi, le logiciel de traitement de texte est rapporté par 93,50 %, 98,90 % et 100 % des petits, moyens et grands utilisateurs respectivement. Comme les petits utilisateurs mettent à profit un nombre moyen de 6 technologies pour la planification et la gestion de leur enseignement, nous ne présentons que les 6 technologies qu'ils rapportent le plus fréquemment, car ce sont celles qui caractérisent le plus ce volet de leur enseignement. De la même manière, les moyens et les grands utilisateurs rapportent respectivement un nombre moyen de 8 et 13 technologies, de sorte que nous rapportons les 8 et 13 technologies les plus populairement rapportées. Nous pouvons en retenir que les logiciels de traitement de texte (respectivement, 93,5 %, 98,9 % et 100 % des petits, moyens et grands utilisateurs), les logiciels de présentation (respectivement, 90,2 %, 96,1 % et 96,2 % des petits, moyens et grands utilisateurs), le courriel (respectivement, 90,6 %, 92,3 % et 80,4 % des petits, moyens et grands utilisateurs), les moteurs de recherche sur Internet (respectivement, 78,3 %, 90,6 % et 96,2 % des petits, moyens et grands utilisateurs) et les plateformes d'enseignement (respectivement, 72,8 %, 85,6 % et 92,3 % des petits, moyens et grands utilisateurs) sont les technologies les plus fréquemment rapportées par une large majorité des participants de chaque profil.

Il est intéressant de noter que le courrier électronique est plus utilisé par les petits (90,6 %) et les moyens (92,3 %) utilisateurs que par les grands (80,4 %). À l'inverse, ces derniers recourent davantage aux forums de discussion (65,4 %) et aux réseaux sociaux (50 %) ce qui laisse penser que leur utilisation plus faible du courriel s'explique par l'utilisation d'une diversité d'outils de communication.

## Tableau 1

Pourcentage de technologies les plus fréquemment utilisées pour le volet de planification et de gestion de l'enseignement en fonction du nombre moyen de technologies rapporté pour chaque profil d'utilisateur

Classement par ordre décroissant des technologies les plus fréquemment rapportées	Petits utilisateurs (6 tech. utilisées en moyenne)	Moyens utilisateurs (8 tech. utilisées en moyenne)	Grands utilisateurs (13 tech. utilisées en moyenne)
Logiciel de traitement de texte (Word, OpenOffice)	93,5	98,9	100
Logiciel de présentation (PowerPoint, Prezi)	90,2	96,1	96,2
Courrier électronique (Outlook, Hotmail)	90,6	92,3	80,4
Moteur de recherche sur Internet (Google, Yahoo)	78,3	90,6	96,2
Plateforme d'enseignement (Moodle, Claroline)	72,8	85,6	92,3
Sites Web reliés au contenu de votre cours	39,1	59,1	84,6
DVD		39,8	57,7
Planification de rencontres et sondages (Doodle)		37,6	61,5
Forum de discussion			65,4
Logiciel d'enregistrement audio-vidéo et de capture d'écran (Panopto, Debut)			53,8
Outil de recherche bibliographique (Repère, Copernic)			53,8
Réseaux sociaux (Twitter, Facebook)			50
Wiki			46,2

Concernant les usages qu'ils font de ces technologies, les petits, moyens et grands utilisateurs ont une moyenne de 5, 8 et 9 usages respectivement comme le montre le tableau 2.

**Tableau 2**

Pourcentage des usages technologiques les plus fréquemment mobilisés pour le volet de planification et de gestion de l'enseignement en fonction du nombre moyen d'usages technologiques rapporté pour chaque profil d'utilisateur

Classement par ordre décroissant des usages les plus fréquemment rapportés	Petits utilisateurs (5 usages en moyenne)	Moyens utilisateurs (8 usages en moyenne)	Grands utilisateurs (9 usages en moyenne)
Concevoir des cours (déroulement, matériel...)	91,3	97,2	100
Élaborer des documents d'animation, de présentation	80,4	95	100
Rechercher	73,9	92,8	92,3
Consulter, communiquer et partager (collègues, étudiants, sites d'informations spécifiques)	59,8	93,9	100
Évaluer et transmettre des résultats	59,8	87,8	92,3
Prendre des notes ou des informations reliées au contenu de votre cours (sur un document Word)		79,6	96,2
Prendre des rendez-vous pour des rencontres avec les étudiants		76,8	76,9
Effectuer des rétroactions et supporter les apprentissages des étudiants		74,6	92,3
Gérer des documents, des contenus (regroupement ou classement d'informations)			88,5
Compiler (regroupement ou classement d'informations)			76,9

En croisant ces moyennes avec les usages effectifs les plus fréquemment rapportés (colonne de gauche du tableau 2), il apparaît que les usages qui caractérisent le plus les participants sont la conception de cours (respectivement, 91,3 %, 97,2 % et 100 % des petits, moyens et grands utilisateurs), l'élaboration de documents (respectivement, 80,4 %, 95 % et 100 % des petits, moyens et grands utilisateurs), la recherche d'information (respectivement, 73,9 %, 92,8 % et 92,3 % des petits, moyens et grands utilisateurs), la consultation, la communication et le partage (respectivement, 59,8 %, 93,9 % et 100 % des petits, moyens et grands utilisateurs) ainsi que la gestion des évaluations (respectivement, 59,8 %, 87,8 % et 92,3 % des petits, moyens et grands utilisateurs).

Il est intéressant de noter que le différentiel le plus élevé entre les petits et grands utilisateurs concerne la consultation, la communication et le partage (respectivement, 59,8 % et 100 %), ce qui rejoint l'idée énoncée plus haut que les grands utilisateurs se caractérisent notamment par des technologies et usages diversifiés pour communiquer.

### Pilotage d'activités d'enseignement

Les technologies sont moins utilisées durant le pilotage d'activités d'enseignement que durant la phase de préparation et de gestion, avec une moyenne de 3 (petits utilisateurs), 5 (moyens utilisateurs) et 11 technologies (grands utilisateurs) comme l'indique le tableau 3.

**Tableau 3**

Pourcentage de technologies les plus fréquemment utilisées pour le volet de pilotage d'activités d'enseignement en fonction du nombre moyen de technologies rapporté pour chaque profil d'utilisateur

Classement par ordre décroissant des technologies les plus fréquemment rapportées	Petits utilisateurs (3 tech. utilisées en moyenne)	Moyens utilisateurs (5 tech. utilisées en moyenne)	Grands utilisateurs (11 tech. utilisées en moyenne)
Logiciel de présentation (PowerPoint, Prezi)	85,9	92,8	100
Logiciel de traitement de texte (Word, OpenOffice)	51,1	66,3	84,6
Plateforme d'enseignement (Moodle, Claroline)	41,3	63	84,6
Moteur de recherche sur Internet (Google, Yahoo)		58,6	76,9
Sites Web reliés au contenu de votre cours		44,8	84,6
Courrier électronique (Outlook, Hotmail)			61,5
Logiciel d'enregistrement audio-vidéo et de capture d'écran (Panopto, Debut)			53,8
DVD			46,2
Forum de discussion			46,2
Outil de recherche bibliographique (Repère, Copernic)			46,2
Vidéoconférence/Visioconférence en salle ou poste à poste (Via, Adobe Connect)			42,3

Les trois technologies partagées par l'ensemble des profils d'enseignants sont les logiciels de présentation (respectivement, 85,3 %, 92,8 % et 100 % des petits, moyens et grands utilisateurs), les logiciels de traitement de texte (respectivement, 51,1 %, 66,3 % et 84,6 % des petits, moyens et grands utilisateurs) et les plateformes d'enseignement (respectivement, 41,3 %, 63 % et 84,6 % des petits, moyens et grands utilisateurs), qui faisaient déjà partie des technologies prégnantes dans la phase de préparation et de gestion de l'enseignement.

Le nombre d'usages mobilisés est plus petit que celui des technologies (voir tableau 3), avec une moyenne de 2, 4 et 7 usages rapportés par les petits, moyens et grands utilisateurs respectivement comme l'illustre le tableau 4.



**Tableau 4**

Pourcentage des usages technologiques les plus fréquemment mobilisés pour le volet de pilotage d'activités d'enseignement en fonction du nombre moyen d'usages technologiques rapporté pour chaque profil d'utilisateur

Classement par ordre décroissant des usages les plus fréquemment rapportés	Petits utilisateurs (2 usages en moyenne)	Moyens utilisateurs (4 usages en moyenne)	Grands utilisateurs (7 usages en moyenne)
Présenter des documents divers (textes, vidéos, images...)	77,2	91,7	92,3
Communiquer et discuter (échanger avec les étudiants, des collègues...)	42,4	71,8	96,2
Supporter les apprentissages des étudiants		70,2	96,2
Rechercher		51,4	69,2
Travailler en groupe			76,9
Démontrer les logiciels aux étudiants			73,1
Prendre des notes ou des informations reliées au contenu de votre cours			69,2

Les usages plus communs entre les profils d'enseignants consistent à présenter des documents (respectivement, 72,2 %, 91,7 % et 92,3 % des petits, moyens et grands utilisateurs) et à communiquer/discuter (respectivement, 42,4 %, 71,8 % et 96,2 % des petits, moyens et grands utilisateurs). Ce dernier usage fait de nouveau état d'un différentiel important entre les petits et les grands utilisateurs, ce qui laisse de nouveau penser que la communication est une caractéristique forte des grands utilisateurs.

### Développement professionnel

Finalement, le développement professionnel présente des moyennes de 5, 7 et 14 technologies utilisées respectivement par les petits, moyens et grands utilisateurs comme le laisse voir le tableau 5, ce qui est plus élevé que la phase de pilotage, mais moins élevé que la phase de préparation et de gestion de l'enseignement.

**Tableau 5**

Pourcentage de technologies les plus fréquemment utilisées pour le volet de développement professionnel en fonction du nombre moyen de technologies rapporté pour chaque profil d'utilisateur

Classement par ordre décroissant des technologies les plus fréquemment rapportées	Petits utilisateurs (5 tech. utilisées en moyenne)	Moyens utilisateurs (7 tech. utilisées en moyenne)	Grands utilisateurs (14 tech. utilisées en moyenne)
Logiciel de traitement de texte (Word, OpenOffice)	68,5	80,7	96,2
Moteur de recherche sur Internet (Google, Yahoo)	65,2	71,3	100
Courrier électronique (Outlook, Hotmail)	64,1	74	96,2
Logiciel de présentation (PowerPoint, Prezi)	48,9	64,6	84,6
Outil de recherche bibliographique (Repère, Copernic)	35,9	49,2	76,9
Sites Web reliés au contenu de votre cours		56,9	88,5
Plateforme d'enseignement (Moodle, Claroline)		44,2	65,4
Planification de rencontres et sondages (Doodle)			84,6
Logiciel de base de données (Access, SPSS)			65,4
Vidéoconférence/visioconférence en salle ou poste à poste (Via, Adobe Connect)			61,5
Réseaux sociaux (Twitter, Facebook)			57,7
Logiciel d'enregistrement audio-vidéo et de capture d'écran (Panopto, Debut)			57,7
Wiki			57,7
Blogues (Blogger, WordPress)			57,7

Les technologies partagées par les trois profils d'enseignants sont le logiciel de traitement de texte (respectivement, 68,5 %, 80,7 % et 96,2 % des petits, moyens et grands utilisateurs), les moteurs de recherche sur Internet (respectivement, 65,2 %, 71,3 % et 100 % des petits, moyens et grands utilisateurs), le courriel (respectivement, 64,1 %, 74 % et 96,2 % des petits, moyens et grands utilisateurs), les logiciels de présentation (respectivement, 48,9 %, 64,6 % et 84,6 % des petits, moyens et grands utilisateurs) et les outils de recherche bibliographique (respectivement, 35,9 %, 49,2 % et 76,9 % des petits, moyens et grands utilisateurs).

Les technologies utilisées pour le développement professionnel servent principalement à rechercher de l'information (respectivement, 82,6 %, 92,3 % et 100 % des petits, moyens et grands utilisateurs), à accroître ses connaissances (respectivement, 53,3 %, 83,4 % et 100 % des petits, moyens et grands utilisateurs) et à consulter, communiquer et partager de l'information (respectivement, 50 %, 82,3 % et 100 % des petits, moyens et grands utilisateurs), avec une moyenne de 3, 4 et 7 usages mobilisés par les petits, moyens et grands utilisateurs comme cela ressort du tableau 6.

**Tableau 6**

Pourcentage des usages technologiques les plus fréquemment mobilisés pour le volet de développement professionnel en fonction du nombre moyen d'usages technologiques rapporté pour chaque profil d'utilisateur

Classement par ordre décroissant des usages les plus fréquemment rapportés	Petits utilisateurs (3 usages en moyenne)	Moyens utilisateurs (4 usages en moyenne)	Grands utilisateurs (7 usages en moyenne)
Recherche	82,6	92,3	100
Accroissement des connaissances	53,3	83,4	100
Consultation, communication et partage (collègues, sites d'informations spécialisés)	50	82,3	100
Prise de notes ou d'informations pertinentes en lien avec la profession enseignante		51,4	88,5
Participation à des communautés de pratique			88,5
Meilleure maîtrise des outils TIC			80,8
Création de pages Web			53,8

On retrouve ici encore un fort différentiel entre les petits et les grands utilisateurs au sujet des usages communicationnels des technologies, suivi de près par un différentiel lié à l'accroissement des connaissances. Il n'est aucunement possible d'en conclure que les petits utilisateurs communiquent moins ou sont moins enclins à se développer professionnellement. En revanche, il apparaît qu'ils mettent moins à moins profit les technologies à ces fins.

Quelques remarques s'imposent à la vue de ces résultats descriptifs. En premier lieu, les technologies et les usages technologiques sont plus nombreux pour la préparation et la gestion de l'enseignement, suivi du développement professionnel puis du pilotage d'activités. Autrement dit, ils sont davantage mis à profit en dehors de la salle de classe pour soutenir des aspects connexes à l'acte d'enseignement *per se*. Deuxièmement, les technologies sont systématiquement plus nombreuses que les usages qui en sont faits pour chaque volet d'enseignement. Il apparaît donc que les enseignants utilisent plusieurs technologies pour réaliser des mêmes usages. Troisièmement, les technologies les plus partagées entre les profils d'enseignants semblent se résumer à un nombre relativement réduit « d'incontournables », à savoir les logiciels de traitement de texte et de présentation, les moteurs de recherche, le courriel et les sites Web reliés aux contenus des cours. À cette base commune initiale viennent se « greffer » d'autres technologies utilisées par les moyens utilisateurs, les grands utilisateurs y greffant à leur tour d'autres technologies. Il en va de même pour les usages, comme le montrent les tableaux 1 à 6. En somme, les petits, moyens et grands utilisateurs ne se distinguent pas les uns des autres par des technologies et des usages qui seraient spécifiques à leur profil. Ils se démarquent davantage par le fait qu'ils partagent tous un petit lot de technologies et d'usages dont les petits utilisateurs se contentent, alors que les moyens et les grands utilisateurs y ajoutent progressivement d'autres technologies et usages qui accroissent leurs occasions d'intégration pédagogique des technologies. À cet égard, les technologies et les usages technologiques liés à la communication semblent caractériser davantage les grands utilisateurs, ce qui se manifeste par un différentiel plus élevé que les autres technologies et usages technologiques avec les petits utilisateurs.

## Discussion et conclusion

Pour rappel, les technologies tiennent une place de choix en pédagogie universitaire et ont majoritairement été abordées sous l'angle de leurs effets sur la situation d'enseignement et d'apprentissage en vue d'en révéler l'efficacité pédagogique. Ce faisant, certains autres enjeux, tels que les disparités d'adoption des technologies au sein des enseignants universitaires, sont restés sous-documentés, alors même qu'ils nous apparaissent fondamentaux pour apprécier la contribution réelle des technologies à l'amélioration de la pédagogie universitaire. En nous appuyant sur les constats de Geoghegan (1994) sur les disparités d'adoption des technologies en pédagogie universitaire, l'objectif de cet article était de caractériser les profils d'enseignants universitaires adoptant les technologies. Il ne s'agissait donc pas d'explorer de nouveaux objets de recherche, mais plutôt d'en actualiser certains, pour lesquels il n'existe pas de portrait récent. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse par *cluster*, qui nous a permis de dégager trois profils d'utilisateurs qui se démarquent significativement par le nombre de technologies et d'usages technologiques mobilisés dans la préparation et la gestion de l'enseignement, le pilotage d'activités et le développement professionnel.

Somme toute, les résultats obtenus aboutissent à un portrait mitigé de l'état d'adoption des technologies par les enseignants universitaires pour deux raisons principales. En premier lieu, les disparités d'adoption des technologies parmi les enseignants universitaires semblent avoir stagné depuis les constats de Geoghegan (1994) puis de Kirkup *et al.* (2005). Malgré une succession de plus en plus rapide des technologies, les mêmes logiques semblent toujours à l'œuvre, différenciant une petite minorité de grands utilisateurs du reste du corps professoral. À ce titre, les grands utilisateurs sont le profil le moins représentatif des enseignants universitaires, d'abord parce qu'ils ne représentent que 8,7 % de l'échantillon; ensuite, parce qu'ils se démarquent significativement des deux autres profils. D'autre part, bien que tous les participants

intègrent les technologies dans leur tâche d'enseignement, ils les mobilisent davantage en dehors des cours (préparation et gestion de l'enseignement; développement professionnel) qu'en salle de classe avec leurs apprenants (pilotage d'activités d'enseignement). Ce résultat est congruent avec d'autres études sur le sujet (Geoghegan, 1994; Usluel *et al.*, 2008). Dans ce contexte, il est peu probable que les technologies contribuent de manière durable et significative à l'amélioration de la situation pédagogique, notamment à l'apprentissage des étudiants. Plusieurs auteurs notent à cet effet un décalage entre les attentes et les discours « jovialistes » sur les technologies, comme moteur de transformation, voire de révolution, de la pédagogie universitaire, et leur intégration pédagogique effective (Albero, 2011; Kirkup *et al.*, 2005; Selwyn, 2007). En réaction, d'autres appellent à adopter une posture plus réaliste envers les technologies (Bennett et Maton, 2010; Beynon *et al.*, 1989; Selwyn, 2010).

Il est possible de préciser davantage la nature des disparités observées. En effet, les résultats descriptifs indiquent que les trois profils d'enseignants partagent un petit lot commun de technologies (logiciels de traitement de texte et de présentation, moteurs de recherche, courriel et sites Web reliés aux contenus des cours), dont les petits utilisateurs se contentent alors que les moyens utilisateurs et les grands utilisateurs y ajoutent d'autres technologies et d'autres usages technologiques, ce qui leur confère plus de possibilités d'intégration des technologies à leur enseignement. Ces résultats semblent faire écho à ceux de Fusaro *et al.* (2012), qui distinguent trois types de technologies rapportées par les enseignants universitaires : les technologies « standards »<sup>1</sup> (p. ex., courriel, logiciel de traitement de texte et de présentation); les technologies de collaboration et de suivi (p. ex., blogue, wiki); et les technologies spécialisées (p. ex., SPSS). Bien que ces résultats ne soient pas liés à des profils d'enseignants, on retrouve l'idée d'une possible gradation de l'adoption des technologies et des usages technologiques parmi le corps professoral. Ainsi, la différence entre les petits, moyens et grands utilisateurs n'est pas

1 L'emploi des guillemets est le fait des auteurs cités.

liée aux types de technologies utilisées, puisque les plus populaires sont majoritairement communs, mais à la diversité de technologies auxquelles ils recourent dans leur enseignement. Ce constat rejoint le concept d'échelle d'opportunités (*ladder of opportunities*) de Livingstone et Helsper (2007) et de Livingstone, Haddon, Görzig et Ólafsson, (2011) à propos des usages d'Internet par les enfants. Partant du fait que le nombre d'usages réalisés sur Internet varie grandement d'un enfant à un autre, ce concept « hypothesises that certain basic activities tend to be done first, and by most children. However, more creative or participatory activities come later, and are undertaken by fewer children » (Livingstone *et al.*, 2011, p. 33). La même logique de différenciation semble s'appliquer aux enseignants universitaires.

Comment expliquer cette relative stagnation de l'état d'adoption des technologies et des disparités qui en résultent? La réponse semble en partie due au fait que les plans institutionnels d'intégration des technologies sont pensés et mis en œuvre à partir de l'archétype des grands utilisateurs, négligeant de fait les besoins spécifiques des autres profils d'enseignants universitaires, qui sont pourtant majoritaires. À l'instar de Kirkup *et al.* (2005), il nous semble important de ne pas « extrapolate from the actions and enthusiasm of early adopters in order to predict the use and impact on the larger scale » (p. 2). Aussi, les initiatives institutionnelles mises en œuvre pour favoriser l'intégration pédagogique des technologies devraient davantage cibler les moyens et petits utilisateurs en veillant à s'adapter à leurs caractéristiques spécifiques (voir Geoghegan, 1994).

Cette étude, dont les résultats aboutissent à une caractérisation plutôt cohérente des profils d'enseignants universitaires, n'est toutefois pas sans limites, lesquelles pourraient utilement orienter des pistes de recherche futures. La première d'entre elles a trait au fait que l'échantillon n'est pas représentatif, non seulement parce qu'il s'agit d'un échantillon de convenance, mais surtout parce que l'invitation à répondre au questionnaire s'est déroulée par courriel, ce qui a tendance à privilégier les

utilisateurs fréquents des technologies (Hargittai, 2010). Dans cette perspective, les non-utilisateurs sont d'emblée exclus et les petits utilisateurs sont généralement sous-représentés. En outre, l'étude se base sur les perceptions des participants plutôt que sur leur utilisation effective des technologies. De plus, les variables utilisées pour mesurer l'adoption des technologies, bien qu'elles soient fiables, restent partielles et mériteraient d'être enrichies pour représenter plus finement les disparités entre enseignants. Enfin, les résultats, bien qu'ils proviennent de deux universités volontairement contrastées, n'ont pas de force prédictive et ne peuvent donc être généralisés au-delà de cette étude, bien que rien ne permette de penser qu'ils soient substantiellement différents dans les autres universités du Québec. Une piste de recherche future consisterait à répliquer l'étude à plus grande échelle en enrichissant les variables mesurant l'adoption des technologies et en recourant à des méthodes de collecte additionnelles, telles que les observations *in situ*. Sachant que les moyens et petits utilisateurs sont souvent négligés dans les politiques d'intégration des technologies, une autre piste de recherche consisterait à documenter plus finement leurs besoins en vue d'orienter les stratégies institutionnelles vers une meilleure prise en compte de ces profils majoritaires d'enseignants.

## Références

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 11-21. doi:10.7202/1005779ar
- Baron, G.-L. et Bruillard, É. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bennett, S. et Maton, K. (2010). Beyond the "digital natives" debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321-331. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x



- Ben Youssef, A., Ben Youssef, H. et Dahmani, M. (2013). Higher education teachers e-skills and the innovation process. *International Journal of Computer and Information Technology*, 2(2), 185-195. [Récupéré](#) de l'archive ouverte HAL : <http://halshs.archives-ouvertes.fr>
- Beynon, W. M., Norris, M. T., Russ, S. B., Slade, M. D., Yung, Y. P. et Yung, Y. W. (1989). *Software construction using definitions: an illustrative example*. [Récupéré](#) de Warwick Research Archive Portal : <http://wrap.warwick.ac.uk>
- Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Approche théorique des usages des technologies en éducation: regard critique. *Formation et profession: revue internationale en éducation*, 20(3), 89-101.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York, NY : Teachers College Press.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, (172), 5-13. [Récupéré](#) de <http://rfp.revues.org>
- De Tarde, G. (1890). *Les lois de l'imitation : étude sociologique*. Paris, France : Félix Alcan.
- Edmunds, R., Thorpe, M. et Conole, G. (2012). Student attitudes towards and use of ICT in course study, work and social activity: A technology acceptance model approach. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 71-84. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01142.x
- Fusaro, M., Couture, A., Venkatesh, V., Rocheleau, J., Larose, M. et Chassé, D. (2012). *Études sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement* (rapport du Groupe de travail sur l'étude des usages des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement). [Récupéré](#) du site du Bureau de coopération internationale : <http://www.crepuq.qc.ca>
- Gall, J. P., Gall, M. D. et Borg, W. R. (2005). *Applying educational research: A practical guide* (5<sup>e</sup> éd.). Boston, MA : Pearson Education.
- Geoghegan, W. H. (1994). *What ever happened to instructional technology?*. [Récupéré](#) de <http://eprints.soton.ac.uk>
- Gul, I., Arif, M. et Yousaf, M. J. (2013). Adoption and diffusion of information and communication technologies in higher education: using structural equation modelling. Dans M. Ahmad (dir.), *Proc. 10th Int. Conference on Statistical Sciences* (p. 133-148). [Récupéré](#) du site de Islamic Countries Society of Statistical Sciences : <http://www.isoss.net>
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the "net generation". *Sociological inquiry*, 80(1), 92-113. doi:10.1111/j.1475-682x.2009.00317.x
- Helsper, E. J. et Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence?. *British Educational Research Journal*, 36(3), 503-520. doi:10.1080/01411920902989227
- Karsenti, T., Raby, C., Villeneuve, S. et Gauthier, C. (2007). *La formation des maîtres et la manifestation de la compétence professionnelle à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel* (rapport détaillé de recherche). [Récupéré](#) de <http://depot.erudit.org/>
- Kerr, S. T. (1996). Toward a sociology of educational technology. Dans D. H. Jonassen et M. Driscoll (dir.), *Handbook of research on educational communications and technology: A project of the Association for educational communications and technology* (2<sup>e</sup> éd., p. 37-59). Londres, R.-U. : Lawrence Erlbaum.
- Kirkup, C., Sizmur, J., Sturman, L. et Lewis, K. (2005). *Schools' use of data in teaching and learning* (rapport de recherche n° RR671). [Récupéré](#) des archives du gouvernement du Royaume-Uni : <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>
- Larose, F., Lenoir, Y., Karsenti, T. et Grenon, V. (2002). Les facteurs sous-jacents au transfert des compétences informatiques construites par les futurs maîtres du primaire sur le plan de l'intervention éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 265-287. doi:10.7202/007354ar
- Livingstone, S. et Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New media & society*, 9(4), 671-696. doi:10.1177/146144807080335
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. et Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children*. [Récupéré](#) du site du London School of Economics and Political Science : <http://www.lse.ac.uk>
- Millerand, F. (1998). Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1<sup>ère</sup> partie). *Composite*, 2(1), 1-19. [Récupéré](#) de <http://www.composite.org>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. [Récupéré](#) de <http://www.education.gouv.qc.ca>
- Moore, G. A. (1991). *Crossing the chasm: Marketing and selling technology products to mainstream customers*. New York, NY : Harper Business.
- Raby, C., Boegner-Pagé, S., Charron, A., Gagnon, B. et Bouchard, A.-P. (2013). Le développement de la compétence professionnelle des enseignants du préscolaire et du primaire à intégrer les TIC en classe : impact d'une recherche-action. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 21(2), 19-33. doi:10.18162/fp.2013.2

- Rogers, E. M. (2003). *The diffusion of innovations* (5<sup>e</sup> éd.). New York, NY : The Free Press.
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), 83-94. doi:10.1111/j.1365-2729.2006.00204.x
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73. doi:10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x
- Selwyn, N. (2015). Technology and education – why it’s crucial to be critical. Dans S. Bulfin, N. F. Johnson et C. Bigum (dir.), *Critical perspectives on technology and education* (p. 245-255). New York, NY : Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137385451\_14
- Stockless, A. et Beaupré, J. (2014). *Résultats du sondage technopédagogique auprès des enseignants du primaire et du secondaire*. Récupéré de <http://infogr.am/>
- Usluel, Y. K., Aşkar, P. et Baş, T. (2008). A structural equation model for ICT usage in higher education. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(2), 262-273. Récupéré de <http://www.ifets.info>
- Villeneuve, S., Karsenti, T., Raby, C. et Meunier, H. (2011). Les futurs enseignants du Québec sont-ils technocompétents? Une analyse en fonction de la compétence professionnelle à intégrer les TIC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 78-99. doi:10.7202/1012904ar
- Wei, L. (2012). Number matters: The multimodality of Internet use as an indicator of the digital inequalities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 303-318. doi:10.1111/j.1083-6101.2012.01578.x

# Gestion du temps, profils et réflexions d'étudiants inscrits dans un cours en ligne à leur premier trimestre universitaire

Time Management, Profiles and Concerns of University Students Taking an E-Learning Course During Their First Semester

Soufiane **ROUSSI**  
Université Bordeaux Montaigne  
soufiane.rouissi@u-bordeaux-montaigne.fr

Martine **MOTTET**  
Université Laval  
martine.mottet@fse.ulaval.ca

*Recherche scientifique avec données empiriques*

## Résumé

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une analyse effectuée sur des profils d'étudiants au regard de leur gestion du temps au sein d'un cours en ligne. Mal gérer son temps, procrastiner, remettre au lendemain de simples détails ou des décisions importantes a des effets sur la réussite universitaire. C'est ce que montre le croisement des données recueillies lors de moments de réflexion et d'autoévaluation auprès d'une population d'étudiants de première année universitaire avec la note finale obtenue dans le cours. Les données sont collectées à l'aide de différents questionnaires diffusés dès le début du trimestre et régulièrement à la fin de chacun des quatre modules structurant le cours. Suivre un cours en ligne qui ne possède pas d'horaire fixe, contrairement aux autres cours, impose de trouver des stratégies nouvelles en matière de gestion du temps pour exécuter les tâches demandées et... réussir!

## Mots clés

Formation à distance, stratégies d'apprentissage, stratégies de gestion du temps, étudiants primo-entrants, réussite universitaire

## Abstract

In this paper, we present the results of an analysis performed on student profiles relating to their time management during an online course. Failure to manage time appropriately, procrastinating or over-nighting, has effects on academic success. This is illustrated by the interaction between data collected during moments of reflection and self-assessment of a first-year university student population with their final score. The data was collected using different questionnaires distributed at the beginning of the course, and at the end of each of the four modules that comprise the course. To embrace an online course that has no set schedule, unlike other courses, requires the student to find new strategies to perform the required tasks ... and succeed!

## Keywords

Distance education, learning strategies, time management strategies, new incoming students, academic achievement



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n1-03>, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>



## Introduction

Nous menons depuis quelques années des travaux sur les stratégies de gestion des ressources temporelles, matérielles et humaines (Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie, 1993) mises en œuvre par des étudiants universitaires dans un cours en ligne. À travers ce travail, nous cherchons à dégager des caractéristiques communes qui seraient en lien avec leur réussite universitaire (Mottet et Rouissi, 2013; Rouissi et Mottet, 2014). Nous visons ainsi à bonifier un dispositif permettant de déterminer quels étudiants ont besoin d'une attention plus rapprochée tout en les aidant à prendre conscience de leurs stratégies de gestion et à les améliorer. Nous présentons ici les résultats obtenus auprès d'un sous-ensemble de notre échantillon, soit les étudiants qui en sont à leur premier trimestre universitaire : les « primo-entrants ».

Dans un contexte où les universités accroissent leur offre de cours en ligne pour étendre virtuellement leur territoire et augmenter ainsi leur population étudiante (Julien et Gosselin, 2013) tout en cherchant à contenir les coûts de leur offre de formation (Depover et Orivel, 2012), nous nous interrogeons sur l'impact de ces cours en ligne auprès des jeunes qui arrivent tout juste à l'université. En effet, nous savons déjà que l'entrée dans le monde universitaire pose plusieurs défis quant à l'acculturation scolaire (Coulon, 2005; Lahire, Millet et Pardell, 1997; Langevin, 1996). Dans les circonstances, quelles pourraient être les mesures d'appui à la réussite à mettre en place, en particulier dans un cours en ligne qui compte une centaine voire plusieurs centaines d'étudiants?

De nombreux écrits scientifiques ont montré que la gestion du temps constitue une difficulté pour les apprenants à distance (Audet, 2008; Moore et Kearsley, 2012; Pintrich *et al.*, 1993). Cela est vrai également pour les jeunes universitaires qui suivent des cours en classe (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996). En conséquence, nous travaillons à définir les stratégies de gestion du temps adoptées par ces jeunes étudiants dans un cours en ligne. Pour cela, nous mesurons les liens entre leurs dé-

clarations sur leur gestion du temps et la note finale obtenue dans le cours. Ce qui retient notre attention est l'idée d'évaluer si des stratégies particulières de gestion du temps conduisent ou non à des niveaux de résultats significativement différents.

## Méthodologie

Notre étude a été menée dans une université bimodale sur une période de deux années universitaires auprès de 354 étudiants, dont 144 primo-entrants auxquels nous nous intéressons dans ces pages. Nous avons choisi un cours en ligne, en mode asynchrone et offert au premier trimestre d'un programme universitaire de premier cycle. C'est dire que les étudiants qui suivaient le cours entraient tout juste à l'université et que — comme nous le verrons plus loin — la vaste majorité était en quelque sorte contraints à la réussite pour obtenir leur diplôme. Le cours portait sur la recherche documentaire et sur l'utilisation de logiciels de bureautique pour présenter de l'information.

Nous avons mis en place divers outils afin de mieux connaître les étudiants et pour qu'ils puissent — eux aussi — mieux se connaître, réfléchir à leurs stratégies de gestion des ressources et, idéalement, les améliorer. Ainsi, dès leur entrée dans le site du cours, les étudiants devaient répondre à un questionnaire. Cet outil permettait de dresser leur profil, notamment leur expérience en formation à distance, leur habileté à utiliser l'informatique et Internet et le temps consacré à l'étude du cours (ces éléments sont ceux qui ont été retenus ici à des fins d'analyse). Voici l'énoncé des questions sur ces points qui figurent dans le questionnaire :

1. Quel est votre degré d'habileté par rapport à l'informatique et Internet?  
Modalités de réponse : Peu habile / Moyennement habile / Très habile / Expert
2. Avez-vous déjà suivi de la formation, sur quelque sujet que ce soit, qui se déroulait entièrement ou en majeure partie en ligne ou à distance?  
Modalités de réponse : Oui / Non

3. Combien de temps prévoyez-vous consacrer au cours, en moyenne, chaque semaine (lectures, exercices, devoirs, etc.)?  
Modalités de réponse : 1-2 heures / 3-4 heures / 5-6 heures / 7 heures et plus

Les participants au cours devaient aussi réaliser une autoévaluation de leurs facteurs de réussite<sup>1</sup> inspirée de (Pintrich *et al.*, 1993). Nous avons décidé pour cette étude de concentrer notre attention sur les données relatives à la gestion du temps, sachant que le questionnaire utilisé comporte 33 questions réparties en 11 thèmes (gestion du temps, procrastination, concentration, prise de notes, mémorisation, lecture, passation des examens et anxiété, travaux écrits, motivation, perfectionnisme, orientation). Sur la base des questions qui leur étaient posées au tout début du cours, voici celles que nous avons retenues et analysées pour la gestion du temps (elles ont toutes pour modalités de réponse Vrai ou Faux) :

1. La plupart du temps, je planifie mes activités.
2. Habituellement, je sais quelles sont les tâches scolaires à faire en priorité.
3. Je connais les moments où je suis le plus efficace selon le type de tâches à faire.
4. Je remets peu au lendemain l'exécution de mes tâches scolaires.
5. La réalisation de mes tâches scolaires est souvent à la dernière minute.
6. La plupart du temps, je remets mes travaux dans les délais prescrits.

Nous avons de plus offert aux étudiants une série de conseils d'étude : Quoi étudier? Comment étudier? À quel rythme étudier? Comment se préparer à l'examen? Ces recommandations avaient pour but de les encourager à prendre le temps de bien s'appropriier le contenu du cours, à prendre des notes, à demander de l'aide de même qu'à étudier régulièrement, à respecter le calendrier du cours (très dé-

taillé, avec des activités à faire chaque semaine), à consacrer autant de temps au cours en ligne qu'à un cours en classe, à faire de courtes séances d'étude et à choisir un environnement de travail favorable. Ces conseils sous la forme de documents ou de pages à lire à l'intérieur du cours étaient essentiellement concentrés en début de formation à la suite des questionnaires évoqués ci-avant, eux aussi proposés en début de cours.

Par la suite, à la fin de chacun des quatre modules du cours (environ un module par mois), nous avons proposé aux étudiants une activité métacognitive (Romainville, 1993) visant à favoriser l'autorégulation (Kitsantas, Winsler et Huie, 2008). Appelée « moment de réflexion », cette activité les amenait à faire le point, en répondant à des questions à choix multiples sur les thèmes suivants : apprentissages faits et encore à faire ou à améliorer, méthodes d'étude et rythme d'étude (régularité, respect du calendrier du cours, durée des séances, conditions d'étude). Enfin, ils devaient répondre à une question ouverte sur les améliorations à apporter à leurs méthodes d'étude pour le prochain module du cours. Parmi les questions posées, voici celles que nous avons retenues pour notre analyse :

1. J'ai étudié régulièrement chaque semaine.  
Modalités de réponse : Jamais / Parfois / Souvent / Toujours
2. J'ai respecté le calendrier hebdomadaire du cours.  
Modalités de réponse : Jamais / Parfois / Souvent / Toujours
3. Pour la prochaine partie du cours, je vise à améliorer mes méthodes d'étude comme suit.  
(Question ouverte)

Les données quantitatives présentées ci-après, soit les réponses aux questions fermées, ont été traitées à l'aide du logiciel *Le Sphinx*. Les variables ont d'abord fait l'objet d'une analyse à plat et d'une analyse croisée entre les variables, avec application systématique du test du chi-2, qui mesure les liens existants (ou non) entre les variables. Le test du chi-2, appelé parfois test d'indépendance, permet de déterminer s'il existe une dépendance significa-

<sup>1</sup> D'après le questionnaire d'autoévaluation des facteurs de réussite à l'université réalisé par Dominique Dubé, psychologue au Centre d'aide à la réussite, Université Laval, avec son aimable autorisation.

tive voire très significative ou aucune dépendance entre deux variables. L'analyse des données qualitatives recueillies, en réponse à la question ouverte, a été réalisée à l'aide d'une grille de codage ouverte, d'où neuf thèmes ont émergé. Il nous semblait surtout utile de vérifier la participation à cette question ouverte de nature à développer chez les étudiants une attitude réflexive sur leur propre engagement dans le cours. Notre choix d'analyse de contenu est simplifié volontairement en visant à cerner principalement et prioritairement la présence du thème « gestion du temps » dont nous traitons dans ce travail.

## Résultats et discussion

Nous étudierons dans cette partie les résultats obtenus qui nous informent tout d'abord sur le profil des étudiants sur la base de leurs déclarations au début du cours, puis sur l'analyse des moments de réflexion qui interviennent à la fin de chaque module (soit environ toutes les quatre semaines) et le rapprochement que nous pouvons faire entre ces différentes variables au regard des résultats obtenus par les étudiants à la fin du cours.

Voyons d'abord les caractéristiques des étudiants ayant participé à l'étude. Rappelons qu'ils en étaient tous à leur premier trimestre universitaire.

### Caractéristiques générales des étudiants

Sur les 144 étudiants, 59,7 % sont des hommes et 40,3 % des femmes. Pour 76,4 % d'entre eux, le cours est obligatoire alors qu'il est facultatif (11,1 %) ou hors programme (12,5 %) pour une minorité.

### Profil et autoévaluation des habiletés de gestion du temps

Une large majorité (77,8 %) n'a jamais suivi de cours en ligne ni de cours à distance. Quant à l'autoévaluation de leur maîtrise de l'informatique et d'Internet — sujets étroitement liés au cours —, 61,1 % se considèrent peu habiles ou moyennement habiles.

La plupart ne prévoient de consacrer au cours qu'un total de 1 à 2 heures (14,6 %) ou de 3 à 4 heures par semaine (63,2 %), ce qui n'équivaut même pas — ou à peine — à la présence en classe (normalement de 3 heures par semaine). Ceci exclut donc, dans la représentation que se font les étudiants primo-entrants, toute période de temps supplémentaire à consacrer à l'étude personnelle et à la réalisation des travaux. Comme les étudiants n'ont pas encore lu le plan du cours au moment de répondre à ce questionnaire, cela nous donne une indication quant à leurs représentations sur le degré de « facilité » d'un cours en ligne et du temps à y consacrer. En effet, ils imaginent à priori que ce cours en ligne ne nécessite même pas le temps normal de 3 heures en présence, temps qu'ils auraient à consacrer à minima dans tout autre cours non dispensé en ligne.

Qu'en est-il de l'autoévaluation des étudiants quant à leur capacité à bien gérer leur temps, au début du cours? Alors que 56,9 % d'entre eux déclarent avoir fortement tendance à remettre au lendemain l'exécution de leurs tâches scolaires, 54,2 % disent réaliser souvent ces tâches à la dernière minute. Comme nous pouvons le voir, les étudiants ont plutôt tendance à considérer qu'ils gèrent bien leur temps. Notre analyse sera affinée plus loin sur les deux questions qui concernent la procrastination (« Je remets peu au lendemain l'exécution de mes tâches scolaires » et « La réalisation de mes tâches scolaires est souvent à la dernière minute ») que nous croiserons avec le résultat obtenu dans le cours.

**Tableau 1**

Déclarations relatives à la gestion du temps

Énoncé	Vrai	Faux
La plupart du temps, je planifie mes activités.	73,6 %	26,4 %
Habituellement, je sais quelles sont les tâches scolaires à faire en priorité.	79,2 %	20,8 %
Je connais les moments où je suis le plus efficace selon le type de tâches à faire.	72,2 %	27,8 %
Je remets peu au lendemain l'exécution de mes tâches scolaires.	43,1 %	56,9 %
La réalisation de mes tâches scolaires est souvent à la dernière minute.	54,2 %	45,8 %
La plupart du temps, je remets mes travaux dans les délais prescrits.	79,2 %	20,8 %

**Moments de réflexion – Questions fermées**

Qu'en est-il une fois le cours commencé? Répondre aux questions posées dans les « moments de réflexion », placés après chacun des quatre modules, amène les étudiants à faire le point sur leurs pratiques d'étude des trois ou quatre dernières semaines. Ces questions portent sur les mêmes thèmes que le questionnaire d'autoévaluation du début du trimestre.

D'un module à l'autre du cours, nous n'avons pas trouvé de progression significative dans les réponses des étudiants. Évidemment, il est fort possible que ces moments de réflexion aient été insuffisants pour les amener à modifier, un tant soit peu, leurs pratiques, de surcroît sur une courte période de 15 semaines.

En l'absence de progression significative, nous avons donc regroupé dans le tableau ci-dessous les réponses données aux quatre moments de réflexion qui ponctuent le cours. Nous les avons aussi réunies dans deux catégories, soit Souvent / Toujours et Parfois / Jamais, pour mieux comparer ces données à celles qui ont été collectées au début du cours à l'aide de questions « Vrai / Faux ».

**Tableau 2**

Pratiques déclarées en matière de gestion du temps tout au long du cours — Questions fermées

Énoncé	Souvent / Toujours	Parfois / Jamais
J'ai étudié régulièrement chaque semaine.	56,3 %	43,7 %
J'ai respecté le calendrier hebdomadaire du cours.	61,8 %	38,2 %

La gestion de leur temps d'étude semble poser problème à nombre d'étudiants. Ainsi, un peu moins des deux-tiers (respectivement 56,3 % et 61,8 %) déclarent étudier régulièrement chaque semaine et respecter le calendrier hebdomadaire du cours. Ces résultats en cours de route nous semblent globalement congruents avec les représentations recueillies au début du trimestre.

Toutefois, en posant ces questions fermées aux étudiants, nous les avons amenés à réfléchir réellement sur leurs méthodes d'étude. Cela apparaît plus nettement dans leurs réponses à la question ouverte.

### Moments de réflexion — Question ouverte

En effet, à la question « Pour la prochaine partie du cours, je vise à améliorer mes méthodes d'étude comme suit... », les étudiants ont répondu abondamment. Ils ont fait 418 contributions (sur un total possible de 576, soit un taux de participation moyen de 72,6 %) pour un total de 566 unités de sens. Nous avons regroupé les thèmes abordés en deux catégories pour fins de comparaison :

#### La gestion du temps

- Gestion de l'effort : consacrer plus de temps, prendre davantage son temps, étudier plus;
- Rythme d'étude : faire de plus courtes séances de travail, faire des pauses;
- Régularité et procrastination : respecter le calendrier du cours, étudier plus régulièrement, ne pas procrastiner, ne pas faire les travaux à la dernière minute;

#### Les six autres thèmes

- Prise de notes : prendre des notes, plus de notes, de meilleures notes;
- Concentration, motivation : se concentrer davantage, choisir un meilleur endroit pour étudier, s'appliquer;
- Mise en pratique : faire les exercices;
- Méthode d'étude : faire une lecture plus attentive, relire les aide-mémoires;
- Demande d'aide : recourir à l'enseignant ou aux pairs;
- Divers : problèmes externes au cours, etc.

Le tableau ci-dessous montre que près de la moitié des déclarations des étudiants concernent la gestion du temps.

**Tableau 3**

Pratiques déclarées en matière de gestion du temps tout au long du cours — Question ouverte

Moments	Gestion du temps	Autres thèmes
1 <sup>er</sup> module	53,6 %	46,4 %
2 <sup>e</sup> module	45,0 %	55,0 %
3 <sup>e</sup> module	46,0 %	54,0 %
4 <sup>e</sup> module	37,4 %	62,6 %
TOTAL	46,8 %	53,2 %

Le pourcentage de déclarations associées à la gestion du temps décroît au fur et à mesure que les étudiants avancent dans les modules, mais il reste tout de même important pendant tout le trimestre. Nous observons ainsi que les taux de réponse sont de 88,9 % (moment 1) puis de 78,5 % (moment 2), 63,9 % (moment 3) et 59,7 % (moment 4). Nous précisons ici qu'il ne s'agit pas d'une diminution de la participation des étudiants au cours, mais seulement de la décroissance de réponses ouvertes qui étaient facultatives tout au long de ces moments. Nous retenons à ce sujet qu'il serait sans doute pertinent de diminuer le questionnement réflexif des étudiants de manière aussi répétée et régulière dans un cours en ligne.

Comme 77,8 % d'entre eux n'avaient jamais suivi de cours entièrement en ligne, nous croyons que les étudiants ont été déroutés, particulièrement dans le 1<sup>er</sup> module, par l'absence d'un horaire fixe et d'un lieu fixe pour « recevoir » un enseignement. Ceci explique que la gestion du temps apparaît majoritairement dans le moment de réflexion du 1<sup>er</sup> module. Rappelons que la grande majorité d'entre eux prévoyaient, au début du trimestre, de consacrer un maximum de 4 heures par semaine au cours. Au 1<sup>er</sup> module, ils ont découvert la nécessité de s'appropriier le matériel pédagogique, de faire les exercices... et d'organiser leur temps pour le faire.



Au total, 112 étudiants sur 144 (77,8 %) évoquent, à un moment ou à un autre du trimestre, la nécessité d'améliorer leur gestion du temps. De plus, ils sont 19 (13,2 %) à avoir systématiquement évoqué, pour chaque module, une question relative à la gestion du temps.

Notons aussi que, dans leurs interventions, les étudiants reprennent parfois les termes ou les propositions contenus dans les conseils d'étude, ce qui nous amène à conclure qu'ils ont non seulement pris le temps de les lire, mais qu'ils en ont retenu au moins certains éléments.

Les contributions des étudiants rendent bien compte de leur difficulté à gérer leur temps dans un cours en ligne asynchrone et leurs tentatives pour trouver des solutions.

Il y a la difficulté à faire une place à ce cours, sans horaire, dans l'ensemble des cours suivis.

- « Faire les modules à chaque semaine. Pour le premier devoir, j'avais un peu oublié l'existence du cours, alors j'ai fait 3 semaines en 1. »
- « Suivre le plan du cours. Faire chaque module à la semaine demandée. »

Différentes avenues sont explorées pour trouver la bonne formule, le juste équilibre :

- « Me fixer des horaires fixes durant lesquels je travaille [sic] ce cours. »
- « Faire de plus courte [sic] session [sic] d'étude à quelques reprises durant la semaine. »
- « Faire moins de petites séances, car je perds du temps à me mettre dans le bain à chaque séance. »
- « Ne pas trop espacer mes séances d'étude et d'apprentissage pour ne pas toujours être obligé [sic] de revenir au module précédent parce que je ne me rappelle [sic] pu [sic] de rien du tout. »

Cependant, certains semblent progresser dans la gestion de leurs études en ligne : « J'ai amélioré mes méthodes d'étude depuis le dernier chapitre. J'ai fait [sic] des séances d'étude plus courtes et j'ai pris davantage de notes. Je souhaite poursuivre cette méthode de travail. »

### Résultat au cours et liens avec la gestion du temps

Les résultats au cours de l'ensemble des 144 étudiants se répartissent comme suit : 62,5 % obtiennent un résultat très bon ou bon, 31,9 % un résultat moyen ou faible, et 5,6 % sont en échec. Ces résultats sont issus des notes attribuées aux étudiants par l'enseignant responsable du cours. Afin de pouvoir établir des croisements de variables et pour des raisons de lisibilité, nous avons fait le choix de regrouper les notes dans ces trois catégories. En effet, les notes dans le système d'évaluation vont des notes A+ à D complétées par E, I et X qui correspondent à échec, dossier incomplet et abandon de l'étudiant. Pour les bons résultats, ceux-ci comprennent les notes A+, A, A-, B+ et B; alors que les autres notes sont considérées comme moyennes voire faibles : B-, C+, C, C-, D+ et D).

Qu'obtenons-nous en croisant les déclarations des étudiants, au début du cours, avec cette note finale?

Il y a une dépendance très significative entre la tendance à remettre peu au lendemain l'exécution des tâches scolaires et la note obtenue ( $\chi^2 = 15,66$ ,  $ddl = 2$ ,  $1-p = 99,96\%$ ; les données en caractères gras et soulignés sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur à l'effectif théorique et les données en caractères italiques et entre parenthèses, celles pour lesquelles il est nettement inférieur.). Ainsi, 76,1 % des notes moyennes ou faibles sont liées à la déclaration des étudiants qui reconnaissent remettre au lendemain leur travail. Comme nous pouvons le lire au tableau 4, si globalement 43,1 % des étudiants primo-entrants déclarent remettre peu au lendemain, ceux qui échouent au cours ne sont que 12,5 % à faire de même et 23,9 % pour une note moyenne ou faible.

**Tableau 4**

Je remets peu au lendemain l'exécution de mes tâches scolaires —  
Croisement avec la note

Note	Tous	Vrai	Faux
Très bon ou bon	62,5 %	<b>55,6 %</b>	44,4 %
Moyen ou faible	31,9 %	<b>(23,9 %)</b>	<b>76,1 %</b>
Échec	5,6 %	12,5 %	87,5 %
<b>Total</b>	100,00 %	43,1 %	56,9 %

Il y a également une dépendance très significative entre la tendance à réaliser les tâches scolaires à la dernière minute et la note obtenue ( $\chi^2 = 11,37$ ,  $ddl = 2$ ,  $1-p = 99,66\%$ ). Ainsi, 71,7 % des notes moyennes ou faibles sont liées au fait de déclarer faire un travail à la dernière minute.

**Tableau 5**

La réalisation de mes tâches scolaires est souvent à la dernière minute — Croisement avec la note

Note	Tous	Vrai	Faux
Très bon ou bon	62,5 %	43,3 %	<b>56,7 %</b>
Moyen ou faible	31,9 %	<b>71,7 %</b>	<b>(28,3 %)</b>
Échec	5,6 %	75,0 %	25,0 %
<b>Total</b>	100,00 %	54,2 %	45,8 %

Qu'en est-il des déclarations faites après le 1<sup>er</sup> module, soit après trois semaines de cours, au sujet du respect du calendrier hebdomadaire et de l'étude régulière, chaque semaine? Quoiqu'il y ait encore une fois une dépendance entre les déclarations et la note obtenue, celle-ci est moins significative (respect du calendrier hebdomadaire :  $\chi^2 = 7,59$ ,  $ddl = 2$ ,  $1-p = 97,75\%$ ; étude régulière, chaque semaine :  $\chi^2 = 8,12$ ,  $ddl = 2$ ,  $1-p = 98,27\%$ ).

**Tableau 6**

J'ai respecté le calendrier hebdomadaire du cours — Croisement avec la note

Note	Tous	Souvent / Toujours	Parfois / Jamais
Très bon ou bon	62,5 %	67,0 %	<b>(33,0 %)</b>
Moyen ou faible	31,9 %	<b>(43,2 %)</b>	<b>56,8 %</b>
Échec	5,6 %	42,9 %	57,1 %
<b>Total</b>	100,00 %	58,3 %	41,7 %

À la lecture du tableau 6, il apparaît clairement que la réussite des étudiants (très bon ou bon) est en lien direct avec le fait de déclarer avoir respecté le calendrier du cours. Pour plus de deux étudiants sur trois (67,0 %) ayant eu une bonne note, cela est le cas. Dans le même ordre d'idées, en ce qui concerne les notes moyennes ou faibles, pour une majorité d'entre elles, soit 56,8 % — ce pourcentage est d'après le test du  $\chi^2$  supérieur à ce qui serait attendu si les deux variables croisées étaient indépendantes —, cela se vérifie.

**Tableau 7**

J'ai étudié régulièrement chaque semaine — Croisement avec la note

Note	Tous	Souvent / Toujours	Parfois / Jamais
Très bon ou bon	62,5 %	68,5 %	31,5 %
Moyen ou faible	31,9 %	<b>(43,2 %)</b>	<b>56,8 %</b>
Échec	5,6 %	50,0 %	50,0 %
<b>Total</b>	100,00 %	59,7 %	40,3 %

Comme nous l'avons souligné pour le tableau 6, cette situation se confirme également pour le lien entre la note finale au cours et les déclarations à propos de l'étude régulière à chaque semaine.

De façon générale, ces différents résultats confirment les liens étroits entre gestion du temps et réussite dans le cours.

Une déclaration de mauvaise gestion du temps faite dès le début du cours s'avère être confirmée par le résultat obtenu en fin de cours. Nous l'avons vu (tableau 4) pour 87,5 % des étudiants en échec et 76,1 % pour les résultats moyens ou faibles, contre « seulement » 44,4 % des bons ou très bons. Ce qu'il nous semble intéressant de retenir de ces analyses est de pouvoir continuer à travailler en vue d'établir assez tôt dans un cours en ligne quels étudiants sont susceptibles de requérir plus d'aide. Nos résultats démontrent que puisque la collecte des déclarations se fait en première semaine (auto-évaluation, déclarations sur le profil, etc.), nous disposons possiblement, avec une marge d'erreur évidemment, d'une liste d'étudiants qui statistiquement méritent une attention plus particulière dans le cadre de l'accompagnement et du suivi à assurer. Ces observations sont certes basées sur des déclarations, même si nous avons croisé nos résultats avec la note obtenue en fin de cours à posteriori. Il conviendrait de les compléter par des mesures objectives telles que les traces de connexion et de présence dans le cours en ligne, travail qui reste encore à accomplir. Mais ces résultats sont déjà de nature à influencer nos pratiques de construction de cours en ligne et du suivi de nos étudiants.

## Conclusion et perspectives

Que ressort-il de cette étude? Nos résultats sont congruents avec ceux d'autres recherches, notamment celles citées plus haut, qui établissent un lien significatif entre l'habileté à bien gérer son temps et la réussite. Cela nous conforte donc dans l'idée de conserver telles quelles les questions que nous avons soumises aux étudiants dès leur entrée dans le cours. En effet, elles nous permettent d'atteindre notre objectif de détermination des étudiants susceptibles d'avoir besoin d'une attention plus soutenue de manière à ce que l'enseignant puisse lui-même... bien gérer son temps en se consacrant davantage à ces étudiants.

Sur le plan pédagogique, les moments de réflexion se révèlent un bon outil pour inciter les étudiants à

faire le point sur leurs études et à travailler à l'amélioration de leurs stratégies de gestion du temps. Les réponses à la question ouverte montrent leur difficulté à s'ajuster à l'apprentissage en ligne, en mode asynchrone, et nous amènent à apporter des précisions dans nos conseils d'étude pour mieux les accompagner dans l'apprentissage de leur « métier d'étudiant en ligne » pour bâtir sur la célèbre expression de Coulon (2005, p. 11).

Toutefois, comme les étudiants ont été de moins en moins nombreux, au fil des modules, à répondre aux moments de réflexion, nous conserverons seulement le premier et appellerons les étudiants à faire plutôt un bilan de leurs stratégies d'étude à la fin du cours, notamment en lien avec leur réussite dans les modules où leurs travaux auront été évalués (il reste alors l'examen final à faire). De plus, étant donné qu'il est bien difficile de changer radicalement ses stratégies de gestion du temps en 15 semaines, nous mettrons de l'avant la nécessité pour les enseignants de travailler en concertation, dans une approche-programme, et ce, dans une perspective à moyen ou long terme

Enfin, nous comptons tester ce matériel d'enseignement et de recherche dans d'autres cours et auprès d'autres profils d'étudiants, notamment les étudiants internationaux, qui sont de plus en plus courtisés par les universités, mais qui doivent relever de nombreux défis dans les cours en ligne (Kember, 2007). Ces travaux pourront aussi être menés en collaboration avec d'autres établissements situés dans des pays en développement qui sont fortement et de plus en plus concernés par des situations de massification.

## Références

- Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance*. Récupéré du site du REFAD : <http://refad.ca>
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : Economica.



- Depover, C. et Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. Paris, France : [Récupéré](#) du site de l'UNESCO : <http://unesco.org>
- Julien, M. et Gosselin, L. (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé. Avis du Conseil supérieur de l'Éducation*. [Récupéré](#) du site du Conseil : <http://cse.gouv.qc.ca>
- Kember, D. (2007). *Reconsidering open and distance learning in the developing world: Meeting students' learning needs*. Londres, R.-U. : Routledge.
- Kitsantas, A., Winsler, A. et Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68. [Récupéré](#) du site ERIC : <http://eric.ed.gov>
- Lahire, B., Millet, M. et Pardell, E. (1997). *Les manières d'étudier : enquête 1994*. Paris, France : La documentation française.
- Langevin, L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Montréal, Canada : Logiques.
- Moore, M. G. et Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA : Wadsworth Cengage Learning.
- Mottet, M. et Rouissi, S. (2013). Stratégies de gestion des ressources et réussite dans un cours en ligne par des étudiants primo-entrants. *Formation et profession*, 21(2), 70-82. <https://doi.org/10.18162/fp.2013.15>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. et McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. doi:10.1177/0013164493053003024
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Rouissi, S. et Mottet, M. (2014). Représentations et pratiques déclarées de la gestion du temps par les apprenants d'un cours en ligne universitaire. *Tutorales*, (13). [Récupéré](#) du site t@d : <http://www.tutoratadistance.fr>

## Certification universitaire post-MOOC : entre attentes et contraintes

Official University Degrees and MOOCs:  
Between Expectations and Challenges

Julien **BUGMANN**  
Université de Montréal  
[julien.bugmann@umontreal.ca](mailto:julien.bugmann@umontreal.ca)

Alain **JAILLET**  
Université de Cergy-Pontoise  
[alain.jaillet@u-cergy.fr](mailto:alain.jaillet@u-cergy.fr)

Thierry **KARSENTI**  
Université de Montréal  
[thierry.karsenti@umontreal.ca](mailto:thierry.karsenti@umontreal.ca)

*Recherche scientifique avec données empiriques*

### Résumé

La question de la reconnaissance des certifications délivrées par les MOOC représente une sorte de plafond de verre qui limite leur développement. À côté des investissements de prestige, les établissements d'enseignement supérieur qui souhaitent valoriser cette approche massive comme instrument de formation reconnu se retrouvent confrontés à la difficile mise en œuvre de la reconnaissance de l'évaluation. L'étude a porté sur la caractérisation des différentes modalités d'évaluation avec une ambition de reconnaissance universitaire des MOOC, en se focalisant notamment sur les quelques initiatives qui proposent des solutions susceptibles d'apporter une validation institutionnelle à ce qui est mis en œuvre.

### Mots-clés

MOOC, certification universitaire, validation, apprentissages, reconnaissance

### Abstract

The issue of recognition of qualifications awarded by MOOCs is a sort of glass ceiling holding back their development. Despite significant financial investments, higher education institutions wishing to exploit this massive approach as a recognized training instrument find themselves faced with the difficult implementation of the evaluation recognition. The research examined the characterization of various evaluation methods aiming at developing an academic recognition of MOOCs, focusing in particular on some initiatives that try to offer solutions providing institutional validation to what is implemented.

### Keywords

MOOC, academic certification, validation, learning, recognition



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n1-04>, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

## Introduction

La multiplication des demandes de « reconnaissance des expériences professionnelles » ainsi que l'arrivée de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et le souhait de développer les « partenariats avec les entreprises » conduisent à une « transformation des parcours de formation et de l'accès aux certifications universitaires » (Presse, 2013). Dans le même temps, les certifications sur des plateformes en ligne telles que France université numérique (FUN), Coursera, edX, ou encore FutureLearn se sont multipliées. De la certification universitaire en langues au MOOC avec certification payante, les conditions de validation de la réussite aux cours diffèrent. Cet article présente les résultats d'une étude sur les différents types de certifications accessibles en ligne et sur leurs modalités tant de participation que de validation. Pour cela, nous allons tout d'abord présenter les différents types de certification existants ainsi que leurs modalités d'inscription, coûts et démarches certificatives, puis nous mettrons en lumière les principaux aspects problématiques liés à l'émergence et à la prise en compte ou non des certifications et des MOOC, apparus en 2012 (Cisel et Bruillard, 2012) dans le paysage universitaire.

### 1. De la participation à un MOOC à la certification

On constate, en France, que différents sites mettent à disposition des liens vers des MOOC proposés par des organismes certificateurs, par exemple *MOOC Francophone* (<http://mooc-francophone.com>) mais aussi *Le portail du numérique dans l'enseignement supérieur* (<http://sup-numerique.gouv.fr>). Le premier concerne les MOOC francophones et propose l'essentiel de l'offre francophone alors que le second est un site gouvernemental qui réunit les différentes plateformes MOOC et leur offre de formation. Mais comment les organismes de formation proposent-ils de répondre aux différents besoins des apprenants, notamment ceux concernant une valorisation du cours dans lequel ils s'engagent? Mettent-ils justement en avant l'aspect « certifica-

tion » pour les apprenants? Et si oui, comment certifient-ils les candidats?

#### 1.1. La certification en éducation, c'est quoi, pour qui, pour quoi?

Quel que soit le pays, le fonctionnement « ancien régime » ne se souciait pas de faire un lien entre une personne et la place qu'elle occupait sur la base de ses compétences. L'université, notamment, était un instrument de reconnaissance des connaissances classiques qui n'étaient en rien professionnelles. Pour ce qui relevait des professions, les corporations réglaient la question par le passage de grades suivant des exigences et des rites intégrant les apprentis, les compagnons et les maîtres. En France, par exemple, dans notre conception moderne, la collation des grades français — monopole de l'État et confiée aux universités — repose sur le décret de Napoléon 1<sup>er</sup> du 17 mars 1808 établissant les grades de baccalauréat, licence et doctorat. Le master est venu s'ajouter plus récemment avec la réforme LMD (*Décret n°2002-482*, 2002). Jusqu'à la réforme de 1973, qui énonce que les diplômes d'études universitaires générales (DEUG) et ensuite les autres diplômes, sont composés de modules, les diplômes étaient constitués de différents certificats. Dans l'arsenal français, on retrouve encore des traces de cette époque avec le certificat de capacité en droit. On obtenait donc son grade en réussissant un certain nombre de certificats. Le terme a disparu pendant un certain temps du lexique universitaire relatif aux diplômes pour être affecté à des formations complémentaires sans lien avec les grades, mais qui constituaient des spécialisations. L'instrument « diplôme d'université » est venu remplacer ces certificats « informels » alors que le terme « certificat » est réapparu officiellement avec le certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) ou encore avec le certificat informatique et Internet (C2i). Cependant, l'un et l'autre sont déconnectés des grades, même s'ils peuvent être intégrés dans un cursus et de fait apparaître dans ce que l'on désigne par le terme de supplément au diplôme, c'est-à-dire le descriptif

de son contenu. Dans le même temps, le processus de Bologne et l'instauration du système licence-master-doctorat (LMD) a bouleversé les modes de reconnaissance des compétences et des connaissances en lien avec les diplômes avec la mise en place de crédits dits « ECTS » (European Credit Transfer Scale) : 180 pour une licence, 120 de plus pour un master. Il s'agit là de la situation française, mais dans d'autres pays francophones, le terme certificat peut recouvrir une réalité liée à l'obtention de grades. C'est le cas en Belgique, en Suisse ou encore au Canada. Les domaines de connaissances et de compétences se sont ainsi complexifiés et morcelés. L'apparition de cursus spécifiques conjugués avec les technologies a fini par se cristalliser sous l'appellation « formations ouvertes à distance » (FOAD) ou « MOOC » (Karsenti, 2013).

Cela amène fatalement l'établissement universitaire à aborder sous un nouveau jour la question de la reconnaissance des compétences et des connaissances issues de ces nouveaux cursus. L'approche classique de l'université avec des convocations aux examens dans des salles surveillées et des soutenances publiques est perturbée par le foisonnement de candidats aux géographies mondiales. Les plateformes mettant en ligne les MOOC mettent à disposition des moyens d'attester de la réussite à des activités et du suivi de la progression proposée. Cette attestation de suivi est généralement attribuée immédiatement après la finalisation et la réussite du MOOC par le candidat. On a alors assisté à un changement et à la mise en place récente de ce que l'on appelle des certifications (Acquatella, 2016). Et cela a son importance, notamment lorsque l'on sait que parmi les éléments de motivation poussant les candidats à participer aux certifications, on retrouve « la reconnaissance universitaire » (Mocquet, Santi, Ammari et Marchand, 2016).

Bien plus que de simples attestations de réussite, ces certifications permettent à l'apprenant de prouver qu'il a suivi un cursus selon des modalités particulières et d'attester de son bon parcours, allant parfois même jusqu'à l'acquisition de crédits universitaires. Mais cette certification officielle amène

à une différence importante. En effet, les cours sont toujours proposés librement et gratuitement, mais, lorsque l'on souhaite obtenir une certification officielle, c'est-à-dire garantie par l'université créatrice du cours, une participation financière est bien souvent demandée.

Aussi, si ces formations sont elles aussi diplômantes, quelle est la différence entre les cours à distance sur ces plateformes et les cours traditionnels? Ceux-ci sont-ils basés sur le même fonctionnement (cours et devoirs) ou adoptent-ils une autre posture? Si ce n'est pas le cas, on se rapproche alors de la massification en tant que « véritable effet de nouveauté », comme l'a résumé Minichiello (2013). Y a-t-il alors d'autres perspectives pour ces MOOC au-delà de cette « massification » des formations? Notre question centrale est donc la suivante : De quelle manière se produit ce que l'on appelle la certification, autrement dit, la reconnaissance universitaire, à partir de dispositifs issus des technologies de l'information et de la communication en formation? En d'autres termes : comment les participants à des formations en ligne, de type MOOC, voient-ils la validation de leur participation, et potentiellement de leur réussite, par les organismes certificateurs?

## 1.2. Méthodologie d'analyse

Pour aborder ces différents points, nous allons tout d'abord procéder à une analyse des différentes plateformes qui proposent des cours en ligne accessibles à tous. Nous proposons donc pour cela de mettre en place une méthodologie d'analyse des dispositifs de certification proposés sur les plateformes de cours de type MOOC (par exemple, FUN, Coursera, etc.), mais aussi dans les universités proposant des certifications, en nous inspirant des travaux de Belleflamme et Jacqmin (Belleflamme et Jacqmin, 2014, p. 2). Ces auteurs établissent une typologie des MOOC mettant en avant différents éléments d'analyse. Parmi ceux-ci, on retrouve les questionnements majeurs qui guident leur travail : Quel est le public visé? Quelles sont les activités proposées? Quel est le degré de contrainte pour l'étudiant? Comment l'apprentissage est-il « coté »

et « certifié »? Le tableau 1 présente la grille d'analyse, inspirée des travaux de Belleflamme et Jacquemin (2014), que nous utiliserons pour étudier les MOOC existants :

**Tableau 1**

Grille d'analyse des MOOC inspirée des travaux de Belleflamme et Jacquemin (2014)

Caractéristiques de la certification	Éléments à intégrer	Exemple
Formation	Intitulé de la formation	« Comprendre l'écologie, pour une économie innovante »
Champ disciplinaire	Champ disciplinaire concerné	Écologie
Éditeur	Plateforme et organisme	Coursera – ESCP Europe
Type de cours	Cours d'introduction ou cours spécialisés	Cours d'introduction
Activités proposées	Types d'activités	Devoir + questionnaire
Degré de contrainte	Charge de travail	2 h/semaine
Durée	Temps de la formation	5 semaines
Type de validation	Certification payante, gratuite, surveillée	Certificat payant
Coût	Prix demandé pour la validation	44 euros

Nous avons ainsi étudié différentes plateformes MOOC et analysé chacun des cours dans le but de collecter les informations que nous venons de préciser. Nous nous sommes par ailleurs inscrits sur ces plateformes afin d'obtenir les informations nécessaires à notre recherche et qui n'étaient pas intuitivement affichées par l'organisme créateur du MOOC ou la plateforme qui le proposait. Cette recherche a été effectuée en 2016 et a permis le recensement de près de 200 MOOC et autres certifications universitaires. Nous avons également procédé à une entrevue avec le président de l'Université de Cergy-Pontoise (France) afin d'obtenir son point de vue sur la question de la certification universitaire.

## 2. Principaux résultats de la recherche

Les données collectées concernent différentes plateformes françaises et européennes. Elles nous ont permis de mettre en évidence les modalités de validation des certifications et leurs différences, mais aussi d'évaluer les conditions de certification de telles formations.

### 2.1. Les différentes modalités de validation des certifications

On constate tout d'abord que les certifications proposées ne comportent pas toutes les mêmes méthodes de validation de la réussite au parcours. On peut ainsi relever des certifications avec ou sans modalité de surveillance. Et cela semble notamment dépendre de la délivrance ou non de crédits universitaires. Nous mettons par ailleurs en évi-

dence trois modèles majeurs de validation pour les certifications universitaires (tableau 2).

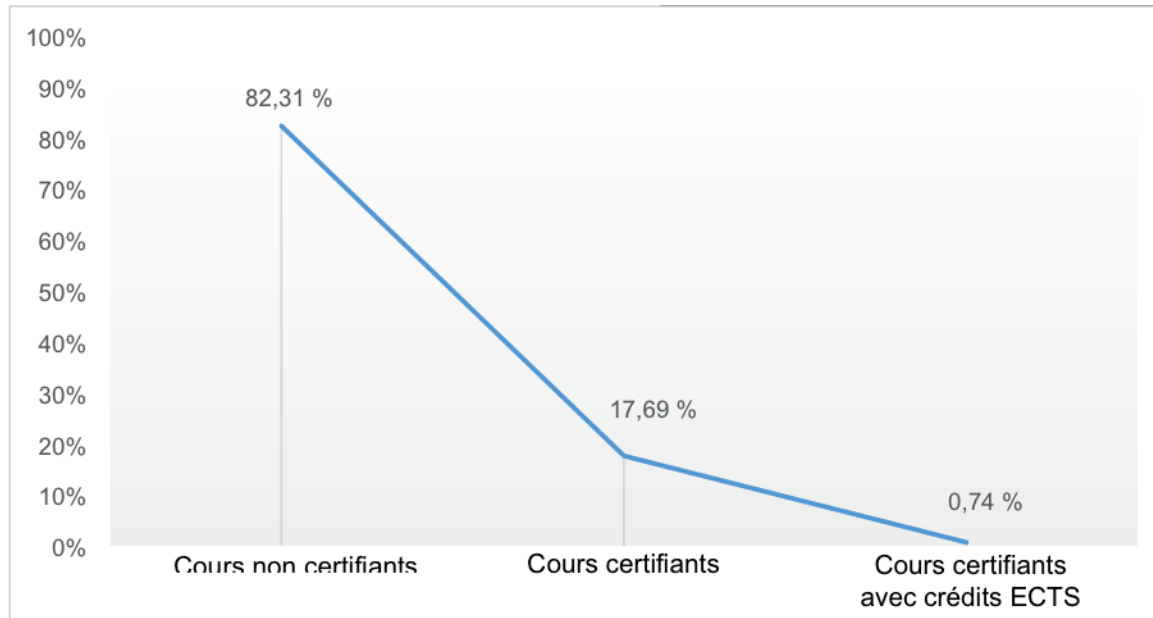
**Tableau 2**

Modèles de surveillance et de reconnaissance des certifications

<b>Modalités d'évaluation et de validation des cours</b>	<b>Participation et validation sans modalité de surveillance</b>	<b>Participation et validation avec modalité de surveillance à distance</b>	<b>Participation et validation dans des centres d'examen agréés</b>
<b>Lieu</b>	À distance	À distance	En présentiel
<b>Surveillance</b>	Aucune surveillance	Surveillance	Surveillance
<b>Contrôle d'identité</b>	Pas de contrôle d'identité des participants	Contrôle d'identité	Contrôle d'identité
<b>Moyen utilisé</b>		ProctorU <sup>1</sup>	Humain
<b>Utilisation de locaux</b>	Non	Non	Oui, dans les locaux agréés par l'organisateur
<b>Reconnaissance de crédits ECTS</b>	Non	Oui	Oui

## 2.2. Des dispositifs de certification qui diffèrent d'une plateforme à l'autre

En ce qui concerne les dispositifs de certification, on constate des distinctions majeures entre les différentes plateformes de formation. Par exemple, la plateforme FUN (<http://fun-mooc.fr>) propose 184 cours, dont 10 cours certifiants contre paiement, soit 5,43 % des cours proposés. Seuls trois cours permettent l'obtention de crédits universitaires, soit 1,63 % des cours. Sur la plateforme Coursera (<http://fr.coursera.org>), il n'est jamais fait état de crédits universitaires (à l'exception des cours en partenariat avec l'AUF et donnés par l'EPFL). Sur OpenClassrooms, lorsqu'il s'agit de l'obtention de crédits universitaires à la suite d'un cours, on constate que 17,69 % des cours proposés sont certifiants et que seulement 0,7 % de l'ensemble des cours proposés permettent l'obtention de crédits universitaires (4 cours sur 537).



**Figure 1**

*Répartition des cours chez OpenClassrooms selon le type de certification*

En ce qui concerne les plateformes MOOC européennes, sur 152 cours mis en ligne sur FutureLearn (<http://futurelearn.com>), 148 proposent une certification. La plateforme a lancé, en 2016, les premiers MOOC avec reconnaissance de crédits universitaires, ce qui n'est pas le cas pour la plateforme espagnole Miriadax (<http://miriadax.net/home>). Enfin, nous avons pu constater que l'Agence universitaire de la francophonie (AUF)<sup>1</sup> appuie 32 MOOC actuellement, dont 9 permettent d'obtenir une certification (ce qui représente 28,1 % des MOOC proposés). Les crédits universitaires vont alors de 1 à 3 ECTS pour un montant allant de 40 € à 100 €.

<sup>1</sup> Voir la section FOAD MOOC du site de l'Agence (<http://foad-mooc.auf.org>).

### 2.3. Une nécessaire adaptation de l'offre universitaire en matière de certification

La formation tout au long de la vie prenant de plus en plus d'ampleur au sein même des universités, il s'agit pour ces établissements de proposer un plan de formation lié à cette nouvelle demande d'éducation permanente. On observe ainsi le projet de l'Université de Cergy-Pontoise qui va passer de 400 millions d'euros de chiffre d'affaires aujourd'hui à 1 milliard d'ici 2020 (Galbaud et Lewandowski, 2016). Pour le président de cette université, François Germinet, il s'agit d'une nécessité pour les universités que « d'apparaître comme des acteurs crédibles, pour ne pas dire indispensables, de la formation tout au long de la vie » (Galbaud et Lewandowski, 2016). Selon lui, la formation continue est aujourd'hui un « besoin pour l'ensemble de la société ». On se dirige donc vers la mise en place de ce type de dispositifs, mais le chemin est encore long et se pose la question du modèle éco-



nomique à suivre pour ancrer ces dispositifs dans le paysage universitaire. C'est d'ailleurs « leur intégration à des cursus d'établissements supérieurs » qui serait garante de leur réussite (Delpeyroux et Bachelet, 2015). Ces auteurs ont mené une expérimentation dans laquelle des étudiants ont participé à un MOOC (ABC Gestion de projet) dans le cadre de leur cursus universitaire et ont conclu à l'importance de la prise en compte de la réussite du MOOC dans leurs notes dans la mesure où cela leur permettait de « valider une matière/module ou UE ». L'adaptation entre cours ouverts et massifs et cours universitaires semble être un axe prioritaire majeur à prendre aujourd'hui en compte. En effet, il va désormais falloir s'assurer que ces formations sont viables économiquement et, comme le rappelle le président de l'Université de Cergy-Pontoise, il sera nécessaire de « facturer les prestations au coût réel ». L'autre aspect mis en avant est celui de la validation de ces cours par une certification reconnue au niveau universitaire. Aussi, comme le rappelle Harden (2013), le MIT a été la première université à permettre l'obtention d'une certification professionnellement attractive. Selon l'auteur, il s'agissait de « l'un des derniers obstacles » à franchir pour généraliser ce type d'enseignement. Ces certifications deviennent ainsi de plus en plus reconnues et il faut aller vers une validation des certifications par la délivrance de crédits universitaires, comme c'est le cas dans quelques cours que nous avons observés, notamment ceux que propose l'AUF. Le constat de Cisel et Bruillard (2012) ne semble pas avoir grandement évolué depuis quatre ans et la reconnaissance des MOOC en matière de crédits universitaires semble toujours être cantonnée « à quelques formations atypiques ». Pourtant, l'enseignement universitaire évolue et les établissements d'enseignement supérieur se doivent de s'adapter à ce mouvement, comme le confirme François Germinet : « Au-delà des certifications en langues et en informatique, déjà présentes au sein des établissements, le principe de la certification représente un enjeu pour la formation tout au long de la vie. » Dans la mesure où « les formations universitaires se déclinent aujourd'hui de plus en plus en

blocs de compétences », proposer une « certification de formations courtes s'appuyant sur ces blocs de compétences représente dès lors un axe de développement très important pour les universités ». On est donc dans une réelle volonté de développement des certifications dans les universités et de leur reconnaissance institutionnelle. Cette reconnaissance est même facilitée en Europe alors qu'elle est plus complexe en Amérique où l'interrogation se pose sur une confusion qui pourrait naître de l'accréditation pour la reconnaissance des MOOC « en matière de diplomation dans l'enseignement supérieur ». Le système européen des ECTS permet quant à lui d'évacuer cette contrainte par une unification de « la reconnaissance des crédits entre les pays de la communauté européenne » (Grégoire, 2016). Les conditions semblent ainsi optimales pour une union entre certifications et diplômes universitaires en Europe. Pourtant, certaines caractéristiques des MOOC restent contraignantes et pourraient ralentir leur développement. C'est le cas notamment de la reconnaissance de l'évaluation et de la validation des MOOC.

#### **2.4. Les MOOC, des outils certifiants mais aux modalités d'évaluation et de validation à revoir**

Qu'elles soient universitaires, en langues, en informatique, proposées par Cisco ou encore LPI, on parle de certifications en permanence, mais l'utilisation de ce terme ne semble pas encore clairement définie. Aussi, nous pourrions définir la certification comme une validation du parcours d'un apprenant dans un cursus, quel qu'il soit, et cela sur la base de critères, définis par l'organisme certificateur, à remplir pour attester d'un tel succès. La certification garantirait, finalement, la réussite d'un apprenant dans un parcours d'apprentissage. Les MOOC viennent ainsi encore ajouter à la confusion avec des cours permettant la délivrance d'attestations de participation et de réussite, de badges, mais aussi de plus en plus de certifications pouvant mener à l'obtention de crédits universitaires. Mais ces MOOC peuvent-ils alors prendre la place des dispositifs de certification actuels? Peuvent-ils les



compléter? Quel bilan faire aujourd'hui depuis leur mise en place et à quoi faut-il s'attendre dans les années à venir? L'émergence des MOOC en 2012 et leur mise en place correspondent à une innovation radicale « dans la manière de mettre en œuvre l'enseignement au niveau de l'enseignement supérieur » (Charlier, 2014) et qui va dans le sens d'un développement de la certification reconnue au grand public. Ces cours d'un nouveau genre cherchent à répondre à un besoin : « s'adresser à un très grand nombre d'étudiants » (Charlier, 2014) avec la possibilité de répondre aux besoins des étudiants d'Afrique subsaharienne « très nombreux et manquant d'accès aux ressources pour apprendre ». Ce type de dispositif permettrait-il de résoudre de telles difficultés? Et comme l'avance l'auteure : « [L]es MOOC ne seraient-ils pas une occasion à ne pas manquer de se centrer davantage sur la qualité de l'enseignement à l'université et sur les missions de l'université de demain? » D'autant plus que les apprenants mettent en valeur les certificats attestant de leur acquisition de connaissances et de compétences sur leurs blogues. Si leur réussite se rapprochait des attentes universitaires, cela ne ferait qu'appuyer leur pertinence aux yeux des participants. Cette relation, justement, entre MOOC et université n'est pas si éloignée, comme le confirme Landry (Landry, 2014) : « N'est-ce pas la mission (nouvelle?) de l'université d'accompagner les jeunes puis les adultes dans leur quête de savoirs et de compétences tout au long de leur vie dans un monde en mutation de plus en plus rapide? » Pourtant, la première constatation par rapport à l'exploitation des MOOC est critique. En effet, ces MOOC ne répondent pas pour le moment à tous les espoirs qu'ils suscitent et on constate des difficultés à leur intégration dans le monde de la formation, notamment en ce qui concerne les interactions entre les participants (enseignants-étudiants et étudiants entre eux). Ils sont qualifiés de « moins riches en ligne que dans un environnement conventionnel » (Belleflamme et Jacqmin, 2014) et ils restent difficilement acceptés en tant que « programmes d'études complets et reconnus ». Selon ces mêmes auteurs, cet écart toujours perceptible entre MOOC et dispositifs traditionnels pourrait se réduire au vu

de l'apparition continue de nouvelles technologies plus « adéquates » et de l'émergence de « bonnes pratiques pédagogiques basées sur des fondamentaux solides » (Belleflamme et Jacqmin, 2014, p. 3). D'autres critiques accompagnent le développement des MOOC, notamment le fait que les établissements ne délivrent pas, ou peu, de véritables crédits ni de diplômes (Beck, 2015), ce qui va dans le sens de la critique de Belleflamme et Jacqmin (Belleflamme et Jacqmin, 2014). Aussi, nous avons pu constater qu'à l'exception de l'AUF, qui semble encourager cette mise en relation entre les MOOC et les universités, les plateformes proposant des MOOC tendent peu vers ce modèle. Pendant que l'AUF propose des évaluations surveillées en présentiel pour les certifications, d'autres continuent à proposer des évaluations effectuées à distance sur ProctorU. Est-ce ici le frein à leur insertion? Comme le rappelle Depover (Depover, 2014), « la certification des connaissances dans un MOOC n'est pas sans poser problème, en raison de la difficulté d'identifier avec certitude l'étudiant qui se présente pour compléter une épreuve ». Pour que la valeur universitaire de ces crédits ECTS soit reconnue, il est indispensable qu'ils soient validés par un examen surveillé, au même titre que ceux qui sont proposés dans le cadre des cursus universitaires classiques. La proposition ProctorU ne semble ainsi pas répondre à cette demande et seules les épreuves surveillées sur table sont susceptibles d'attester officiellement de la réussite du candidat. Pour que la validation de certifications soit officielle, il apparaît indispensable de développer encore les dispositifs d'examens sur table, comme le fait l'AUF. En effet, la surveillance à distance ne garantit aucunement la validité et l'égalité entre les candidats. Personne ne pourra vérifier totalement l'environnement de l'apprenant lors de son examen. Cisel et Bruillard (Cisel et Bruillard, 2012) confirment cette crainte et cette inadéquation entre dispositif mis en place et attentes universitaires : « La première critique contre la valeur de ces certifications vient du fait que, de par leur nature même, rien ne garantit que la personne qui passe l'examen en ligne est bien la personne dont le nom est inscrit sur le certificat ».

L'avenir des MOOC et autres cours certifiants réside peut-être justement, et surtout, dans cette reconnaissance de leur modèle d'évaluation et de validation, d'autant plus que l'étude des tendances typologiques des candidats à certaines certifications confirme cette quête de reconnaissance universitaire (Mocquet et al., 2016). Cette dernière se doit donc d'être des plus justifiées et équitables.

### 2.5. Un modèle économique à définir au plus vite

Le rapport de France Stratégie (Harden, 2013) confirme également une recherche par les établissements universitaires de l'intégration de ces MOOC dans leurs offres de formation. Mais le modèle économique le permettant semble difficile à trouver et à mettre en place pour les établissements, notamment ceux du public. Ceux-ci pourraient pourtant « délocaliser leurs cours grâce aux MOOC », « toucher plus d'étudiants avec moins d'enseignants » et faire des économies non négligeables. Les possibilités existent, reste à trouver le modèle à appliquer pour pérenniser ces cours sans mettre en difficulté les universités. Ce modèle économique à suivre pourrait être celui du « freemium, c'est-à-dire la combinaison de services gratuits et payants » (Delpech et Diagne, 2016), comme c'est le cas sur de nombreuses plateformes que nous avons étudiées offrant un cours partiellement gratuit mais une certification payante (tableau 3). En d'autres termes, on peut accéder à certains composants gratuits du cours, mais il est nécessaire d'acheter le cours pour obtenir une certification officielle de réussite.

**Tableau 3**

Exemples de cours dont une partie du contenu est gratuite mais où la certification est payante

Nom	Domaine	Plateforme — Éditeur
Créer et développer une <i>startup</i> technologique	Entrepreneuriat	Coursera — HEC
Programmation et politiques financières — partie 1	Finance	edX — FMI
Psychologie de la négociation	Négociation	edX — UCL
Devenir entrepreneur du changement	Entrepreneuriat	Coursera — HEC Paris
L'avenir de la décision : connaître et agir en complexité	Entrepreneuriat	Coursera — ESSEC
Espace mondial, une vision française des <i>global studies</i>	Politique	Coursera — Sciences Po
Introduction au <i>game design</i>	Design	IONISx — e-artsup

Le rapport de France Stratégie met d'ailleurs en valeur la nécessité pour les plateformes d'« européeniser » leur offre et de ne pas se cantonner à des cours nationaux. D'autant plus que les plateformes européennes ne proposent que 2 % de MOOC internationaux alors que Coursera, plateforme américaine de cours, en propose 70 % qui font partie du « top 50 » du classement de Shanghai. D'un point de vue économique, ce rapport pointe le faible taux de certification des différentes plateformes (8 % pour edX) et le besoin de « diversifier leurs sources de revenus ». Aussi, certains établissements qui proposent l'attribution de crédits ECTS le font en permettant à leurs étudiants d'acquérir ces crédits immédiatement ou à ceux qui n'y sont pas inscrits de les obtenir en intégrant leur école. Ce dispositif permettrait donc d'amener l'apprenant vers l'université certificatrice et, potentiellement, de le recruter dans les années qui suivent cette certification, dans la mesure où il bénéficiera déjà de cer-

tains crédits ECTS. Cette dernière correspondrait donc ici à un appel à l'inscription universitaire et au prérecrutement des établissements en offrant, avant toute inscription, des crédits à de potentiels futurs étudiants. Cette hypothèse est d'ailleurs en relation avec l'objectif premier des MOOC, à savoir que « même si plusieurs MOOC semblent, à première vue, gratuits, il s'agit souvent de stratégies — un peu comme celles qu'utilisent certaines grandes entreprises commerciales pour attirer les clients potentiels : des étudiants » (Karsenti, 2013). Et si l'objectif des MOOC n'était pas uniquement de proposer un contenu gratuit à des apprenants en soif de savoir mais bel et bien de recruter des étudiants pour réaliser davantage de bénéfices? Ou est-ce une question de survie des universités? À ce moment-là, si les certifications ou MOOC devenaient payants, il apparaîtrait inévitable qu'en contrepartie, les établissements fournisseurs s'assurent que l'apprenant repart avec un cours universitaire et une certification de même niveau. Reste alors à garantir l'égalité d'accès et de validation de ces cours à tous. Une autre problématique liée au développement de ces certifications dans le monde universitaire actuel semble résider ici.

## Conclusion

Les universités font aujourd'hui face à une multiplication des cours proposés, notamment ceux qui sont offerts à distance. En dehors des cursus traditionnels, les établissements universitaires proposent des certifications qui peuvent porter sur les langues ou les compétences informatiques. L'émergence des MOOC a amené un certain nombre d'établissements à repenser le schéma traditionnel de validation des compétences, notamment par la certification. Cette certification peut dans certains cas permettre l'obtention de crédits ECTS reconnus par l'établissement universitaire. En proposant des certifications permettant l'obtention de ce type de crédits, les universités peuvent non seulement mettre en place un prérecrutement d'étudiants et satisfaire le besoin des apprenants en quête de reconnaissance officielle par l'Université, mais aussi s'installer en tant qu'acteurs majeurs de la forma-

tion tout au long de la vie. On constate pourtant que ces certifications permettant l'obtention de crédits ECTS restent rares. Un des freins éventuels à cette lente mise en place des certifications repose peut-être sur les conditions de validation qui sont proposées pour juger de la réussite ou de l'échec des candidats aux épreuves à réaliser. En effet, très peu de certifications sont validées en présentiel avec vérification d'identité et devoir sur table. Pourtant, cela devrait être une condition indispensable à la reconnaissance officielle des crédits ECTS proposés. Alors que les certifications en informatique et en langues, depuis longtemps mises en place par les universités, sont validées par un examen en présentiel, les certifications issues des MOOC le sont très peu. Certains établissements font plutôt appel à des applications de vérification telles que ProctorU pour laquelle la validité de la surveillance mise en place peut prêter à discussion et à contestation.

Ainsi, si les universités veulent réellement développer ces certifications tout au long de la vie en les faisant reconnaître par la délivrance de crédits ECTS, et donc par une reconnaissance universitaire, elles se doivent de repenser la validation de ces crédits acquis, comme le fait l'AUF, par exemple, en proposant une évaluation finale sur table et surveillée. L'avenir des certifications universitaires passe par leur validité sur le plan tant du contenu que de la modalité de validation. Enfin, il est indispensable de repenser le statut ou la modalité des certifications universitaires, aussi bien dans leur mise en place par les universités elles-mêmes que dans leur pérennisation grâce à un modèle économique viable.

## Références

- Acquatella, F. (2016). Le COOC, un autre visage du MOOC. *Distances et médiations des savoirs*, 2016(14). <https://doi.org/10.4000/dms.1386>
- Beck, S. (2015, 3 juin). *Les MOOC : des savoirs « accessibles à tous » ?* Récupéré le 18 avril 2016 du site du projet ADJECTIF : <http://www.adjectif.net>

- Belleflamme, P. et Jacqmin, J. (2014). Les plateformes MOOCs. Menaces et opportunités pour l'enseignement universitaire. *Regards Economiques*, 110. Récupéré de l'archive ORBi de l'Université de Liège : <http://orbi.ulg.ac.be>
- Charlier, B. (2014). Les MOOC: une innovation à analyser. *Distances et médiations des savoirs*, 2014(5). Récupéré de <http://journals.openedition.org/dms>
- Cisel, M. et Bruillard, E. (2012). Chronique des MOOC. *STICEF*, 19. Récupéré de <http://sticef.univ-lemans.fr>
- Décret n°2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (2002). Récupéré du site Légifrance : <http://legifrance.gouv.fr>
- Delpéch, Q. et Diagne, M. (2016). *MOOC, l'âge de maturité? Modèles économiques et évolutions pédagogiques* (document de travail n° 2016-01). Récupéré du site France stratégie : <http://strategie.gouv.fr>
- Delpyroux, S. et Bachelet, R. (2015). Intégrer un MOOC dans un cursus de formation initiale. Dans *Actes du 8<sup>e</sup> colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (QPES 2015)* (p. 61-69). Récupéré du site du colloque : <http://colloque-pedagogie.org>
- Depover, C. (2014). Quels modèles économiques et pédagogiques pour les MOOC? *Distances et médiations des savoirs*, 2014(5). Récupéré de <http://journals.openedition.org/dms>
- Galbaud, D. et Lewandowski, J.-C. (2016, 28 mars). Formation continue: «Les universités doivent apparaître comme des acteurs crédibles». *Le Monde Campus*. Récupéré de <http://lemonde.fr>
- Grégoire, R. (2016). *Cours en ligne ouverts et massifs : états des lieux et adoption au Canada français. Guide et bilan de l'impact des cours en ligne ouverts et massifs (CLOM) au Canada francophone*. Récupéré du site du REFAD : <http://refad.ca>
- Harden, N. (2013). La fin de l'Université que nous connaissons. *Commentaire*, (142), 359-368. doi:10.3917/comm.142.0359
- Karsenti, T. (2013). Les MOOC, révolution ou simple effet de mode? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2). <https://doi.org/10.18162/ritpu.2013.227>
- Landry, P. (2014). Les MOOC changeront-ils le rôle des universités? *Distances et médiations des savoirs*, 2014(6). Récupéré de <http://journals.openedition.org/dms>
- Minichiello, F. (2013). Le phénomène des MOOCs (Massive Open Online Courses). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2013(63), 12-16. <https://doi.org/10.4000/ries.3453>
- Mocquet, B., Santi, C., Ammari, I. et Marchand, T. (2016). De l'inscription à un MOOC à la certification académique: Le cas de la collection de MOOC «compétences du numérique et C2i Niveau 1». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(1), 47-63. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n1-04>
- Presse, M.-C. (2013). La prise en compte de l'expérience dans un dispositif de formation: Tensions et stratégies organisationnelles. *Questions vives, recherches en éducation*, 10, 63-76. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1378>

## Note

- 1 ProctorU (<http://proctoru.com>) est une entreprise d'évaluation à distance.

# Validation d'un questionnaire sur les stratégies de créacollage numérique d'étudiants universitaires québécois

## Validation of a Student Questionnaire for Online Scrapbooking Strategies

Martine **PETERS**  
Université du Québec en Outaouais  
[martine.peters@uqo.ca](mailto:martine.peters@uqo.ca)

François **VINCENT**  
Université du Québec en Outaouais  
[francois.vincent@uqo.ca](mailto:francois.vincent@uqo.ca)

Sylvie **FONTAINE**  
Université du Québec en Outaouais  
[sylvie.fontaine@uqo.ca](mailto:sylvie.fontaine@uqo.ca)

Caroline **FISSET-VINCENT**  
Université du Québec en Outaouais  
[caroline.fissetvincent@uqo.ca](mailto:caroline.fissetvincent@uqo.ca)

*Recherche scientifique avec données empiriques*

### Résumé

Avec l'avènement du Web, les étudiants universitaires d'aujourd'hui ont développé des compétences et des stratégies qui relèvent de la littératie numérique afin de produire leurs travaux. Un questionnaire a été élaboré afin d'établir les stratégies qu'ils mobilisent dans la mise en œuvre de compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire, et une partie du questionnaire portait sur les connaissances des étudiants universitaires sur le plagiat. Les résultats préliminaires obtenus ont permis de valider le questionnaire et de constater que les étudiants souhaitent être davantage formés aux diverses stratégies et compétences en plus d'en apprendre davantage sur le plagiat.

### Mots-clés

Stratégies de créacollage numérique, littératie numérique, compétences informationnelles, compétences rédactionnelles, compétences de référencement documentaire, questionnaire

### Abstract

With the advent of the Web, today's youth have developed digital literacy skills and strategies to produce their academic work. A questionnaire was developed to identify which digital scrapbooking strategies are mobilized by informational, writing and referencing skills, while part of the questionnaire focused on students' plagiarism knowledge. Preliminary results obtained during the validation of the questionnaire show that students want more training in various strategies and skills and learn more about plagiarism.

### Keywords

Digital scrapbooking strategies, digital literacy, informational competencies, writing competencies, referencing competencies, questionnaire



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n1-05>, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>



## Introduction

Dans le cadre d'une recherche partenariale<sup>1</sup> entre six universités québécoises, nous cherchons à établir les stratégies de créacollage numérique utilisées par des étudiants universitaires ainsi que celles qui sont enseignées par leurs professeurs. Ainsi, pour cet article, nous présenterons uniquement le processus qui a été mis en place pour élaborer et valider le questionnaire pour les étudiants. Cet instrument avait pour objectif d'établir les stratégies de créacollage numérique utilisées par des étudiants universitaires ainsi que les représentations pouvant influencer les stratégies de créacollage numérique.

Nous décrivons premièrement la démarche de validation qui a été utilisée pour l'élaboration du questionnaire destiné aux étudiants. Puis, grâce aux analyses statistiques réalisées à la suite du prétest du questionnaire auprès de 150 étudiants, nous déterminons des pistes préliminaires pour la formation aux stratégies de créacollage à l'université. Finalement, nous discutons des retombées envisagées, à la suite d'une passation à grande échelle, tant pour le monde de la recherche que pour celui de la formation universitaire.

## La littératie numérique à l'université

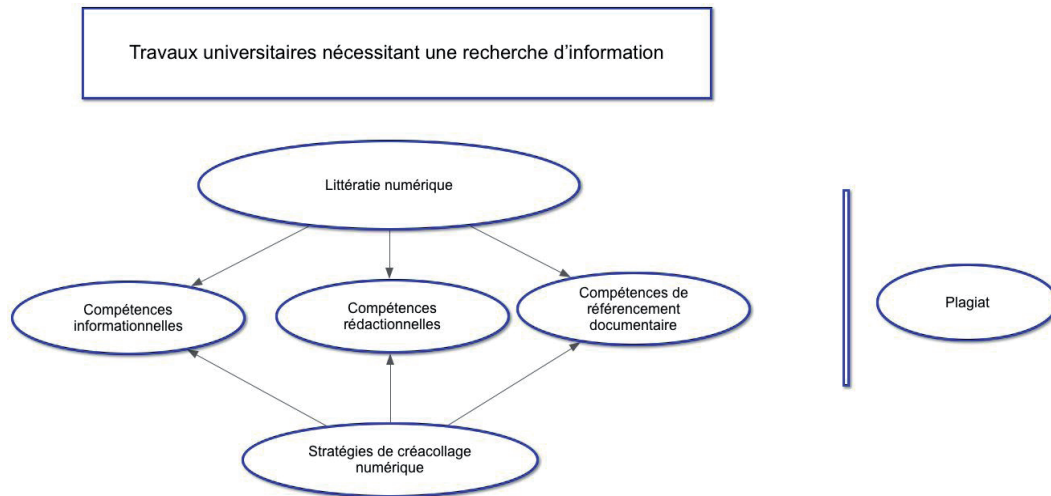
Le rapport des jeunes au savoir et à l'écrit s'est modifié à l'ère du Web 2.0 (Duplâa, 2011). Les étudiants d'aujourd'hui, lorsqu'ils veulent faire un travail universitaire, ont accès facilement à une énorme quantité d'informations qui peuvent être utilisées pour rédiger un texte ainsi qu'à de nombreux outils numériques. Ils doivent donc développer des compétences de littératie numérique (Duplâa, 2011) afin de pouvoir exploiter correctement les ressources accessibles.

Les étudiants rédigent maintenant en s'appuyant sur une multitude de ressources, de documents, de citations, etc. trouvés en ligne. Ils s'y dirigent en fait très tôt, régulièrement (Boubée, 2008) et automatiquement, lorsqu'ils sont à la recherche d'information pour un travail scolaire (Kuiper, Volman, et Terwel, 2005; Piette, Pons et Giroux, 2007). Cette utilisation automatique du Web pour la recherche d'information peut s'avérer certes très enrichissante étant donné la quantité colossale d'informations accessibles, mais elle engendre aussi des difficultés pour les étudiants sur le plan du référencement (Stockall et Villar Cole, 2016). Ces difficultés mènent parfois les étudiants à plagier, intentionnellement ou non. Un nouvel ensemble de stratégies s'avère donc nécessaire (Eunjyu, 2014; Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel et Robinson, 2006; Ma, Wan et Lu, 2008; Piette *et al.*, 2007), car les étudiants doivent maintenant apprendre à remixer, assembler, copier-coller, reformuler et recontextualiser les informations collectées lors de leurs recherches (Knobel et Lankshear, 2008), le tout, en évitant le plagiat par la citation des sources mobilisées.

Nombreuses sont les stratégies à mettre en œuvre en lien avec la littératie numérique et les compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire (Peters et Gervais, 2016) afin de bien rédiger à l'ère de l'infobésité (Benselin et Ragsdell, 2016). Ainsi, lorsque les compétences et les stratégies sont bien développées et mises en œuvre, l'étudiant ne devrait pas avoir besoin de recourir au plagiat.

1 CRSH (2016-2019) : *Le créacollage numérique à l'université* (Peters, M.; Vincent, F.; Fontaine, S.; Cadieux, A.; Giroux, P.; Grégoire, P.; Monney, N.; Mottet, M.; Raby, C.; Gervais, S.; Morin, S.; Pouliot, J.-P.; Raymond, D.)





**Figure 1**

*Littératie numérique, compétences et stratégies*

La littératie numérique peut être définie comme la capacité d'avoir recours à des outils technologiques pour lire, écrire et comprendre un texte dans un contexte numérique (Réseau Éducation Médias, 2010). Ainsi, ces trois types de compétences font partie de la littératie numérique : 1) les compétences informationnelles, cette capacité à trouver et à utiliser l'information nécessaire à ses besoins, 2) les compétences rédactionnelles qui permettent à l'étudiant de planifier son texte, de le mettre en texte et de le réviser (Flower et Hayes, 1981), et 3) les compétences de référencement documentaire qui servent à nommer ses sources (Duplessis et Ballarini-Santonocito, 2007).

### Les stratégies de créacollage numérique des étudiants universitaires

Les stratégies de créacollage numérique sont des actions exécutées par les étudiants dans le cadre de la recherche d'information et de l'intégration de celle-ci dans un texte créé et assemblé où apparaissent les références aux sources utilisées (Peters, 2015). Ces stratégies sont nombreuses et se retrouvent tout au long du processus de création d'un texte (voir figure 2).

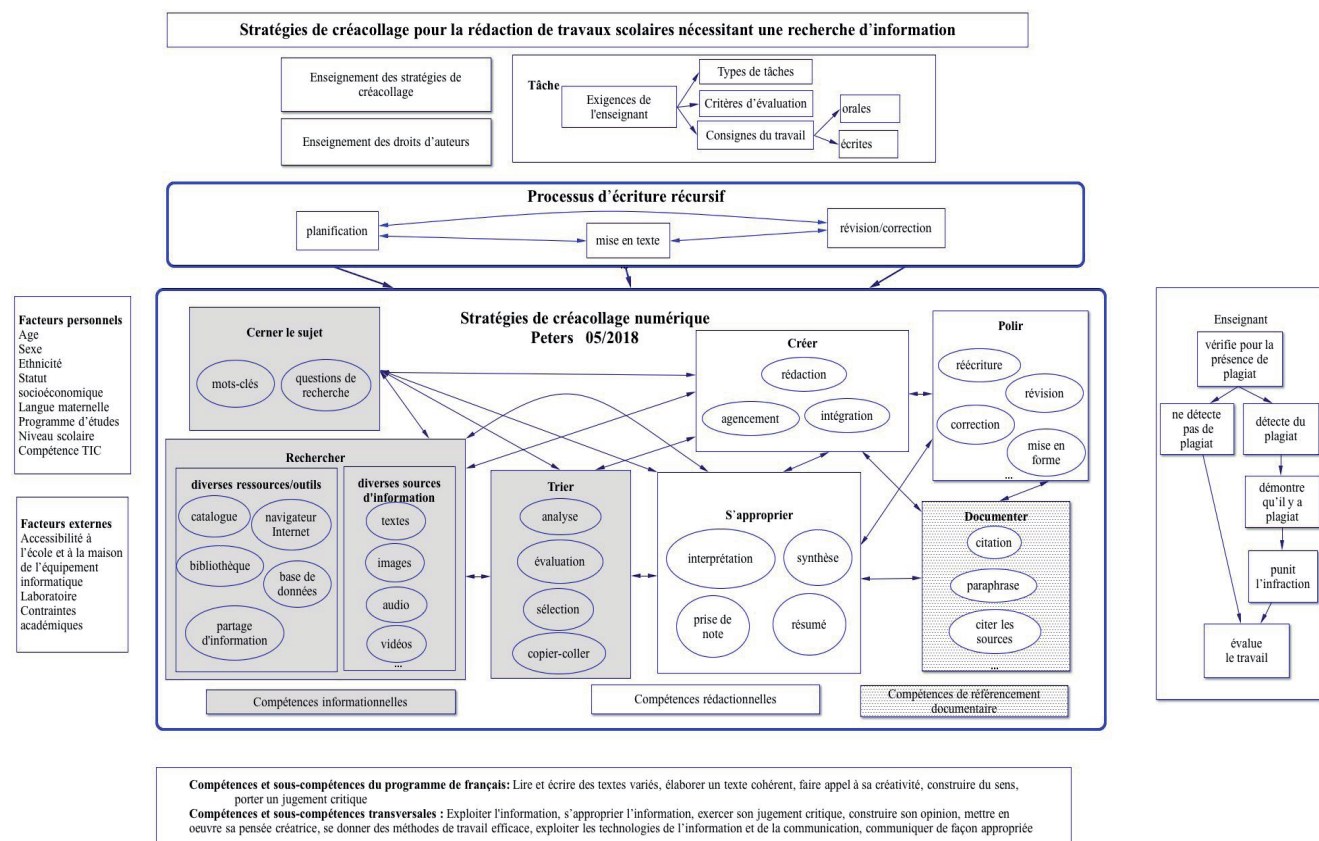
Le concept de créacollage numérique s'est développé à partir du concept de paraphrasiat ou « *patchwriting* » (Abasi et Graves, 2008; Howard, 1995; Li et Casanave, 2012; Pecorari, 2003; Rashidi, Rahimi et Dehghan, 2016; Zare-ee et Khalili, 2016). Le *patchwriting* s'apparente au créacollage numérique en ce sens que les étudiants reformulent, réarrangent, substituent, combinent, suppriment, copient et altèrent des mots et des phrases d'un auteur dans l'intention de produire un nouveau travail scolaire (Altidor-Brooks, 2014; Bouman, 2009; Howard, 1995).

Selon Li et Casanave (2012), les étudiants et les professeurs universitaires associent le *patchwriting* au plagiat à cause de l'utilisation du copier-coller qui se retrouve dans les deux processus. Cette caractéristique du *patchwriting* l'éloigne du créacollage numérique qui souligne l'importance fondamentale des stratégies de créacollage numérique spécifiques au référencement documentaire. En effet, l'étudiant bien formé qui rédige un texte en ayant recours à l'ensemble des stratégies de créacollage numérique intégrera dans le texte qu'il écrit l'information qu'il a trouvée et sélectionnée en prenant soin de faire référence aux sources qu'il utilise.

Une deuxième différence entre le *patchwriting* et le créacollage numérique porte sur les utilisateurs. Selon Hayes et Introna (2005) et Pecorari (2003), ce sont les étudiants débutants qui font du *patchwriting*. Nous croyons que tous les types de scripteurs, des débutants aux experts, ont recours aux stratégies de créacollage numérique lorsqu'ils rédigent un texte qui nécessite une recherche d'information. En effet, la définition des stratégies de créacollage numérique impliquant une conception élargie, créative et potentiellement féconde des stratégies associées à une production textuelle originale, elle englobe aussi les stratégies exemplaires des scripteurs experts. Il y a donc une progression entre le scripteur novice et l'expert dans la mobilisation des stratégies de créacollage numérique.

Une dernière différence entre le *patchwriting* et le créacollage numérique concerne les sources de base qui servent à la rédaction. Alors que l'étudiant qui fait du *patchwriting* aura recours à du texte uniquement, celui qui fait du créacollage numérique fera usage de diverses formes d'information — du texte, des images, de la vidéo ou de l'audio, etc. Les sources seront beaucoup plus diversifiées, permettant à l'étudiant de faire appel à l'un ou l'autre des supports qu'il préfère (Peters et Frankoff, 2014; Peters et Gervais, 2016).

C'est à la suite de réflexions ainsi que d'une recension exhaustive des écrits sur le créacollage numérique que nous avons élaboré un modèle théorique et évolutif (voir figure 2). Nous y présentons les stratégies de créacollage numérique et la façon dont celles-ci s'intègrent dans les trois grands types de compétences — informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire.



**Figure 2**  
Stratégies de créacollage numérique

Le créacollage numérique peut être défini comme le processus de remixage, d'assemblage ou de reformulation d'idées, de bouts de texte et de concepts par des stratégies faisant appel aux technologies numériques et menant à une production écrite originale (Peters, 2015). Il importe de mentionner que le parcours de chaque étudiant dans la rédaction d'un travail diffère puisque le processus d'écriture est récursif (Quinlan, Loncke, Leijten et Van Waes, 2012) et non linéaire. Les stratégies de créacollage numérique peuvent donc être utilisées à toutes les étapes de la rédaction, et ce, à plusieurs reprises.

Lorsqu'ils se voient attribuer un travail scolaire, les étudiants ont pour premier réflexe de mobiliser leurs compétences informationnelles afin de cerner le sujet de leur recherche par l'entremise de mots-clés ou de questions de recherche. Ceux-ci leur permettront, avec divers outils et ressources, de faire une recherche d'information à l'intérieur de moteurs de recherche, dans les bases de données, à la bibliothèque, etc.

Lors de leurs recherches d'information, qui est un processus itératif (Association of College and Research Libraries, 2014), les étudiants lisent et analysent les informations afin de sélectionner celles qui sont les plus pertinentes en fonction de leurs questions de départ. Ils utilisent ensuite différentes méthodes pour conserver l'information : le copier-coller, la prise de notes, le résumé ou la synthèse. Ces méthodes leur servent également à s'appropriier les données qui sont interprétées selon les connaissances antérieures des étudiants.

Cette appropriation de l'information par les étudiants est accompagnée d'une intégration réfléchie, d'un agencement d'idées, de concepts, de citations et de paraphrases dans leur propre rédaction. Cela nécessitera un travail de réécriture, de révision, de correction et de mise en page de leur travail.

À diverses étapes du processus, que ce soit lors de l'utilisation de paraphrases ou de citations ou à la fin du processus, les étudiants mobiliseront leurs compétences de référencement documentaire afin d'attribuer la paternité des sources qu'ils auront utilisées, dans le texte ainsi que dans la liste des

références à la fin du travail. Certains étudiants, pour une variété de raisons, omettront complètement ou partiellement de référencer leurs sources. Ils remettront donc à leur professeur un texte contenant du plagiat.

### Le plagiat dans les universités

Le plagiat, ce vol d'idées, de mots, ou d'images, etc., est un réel fléau dans les milieux universitaires (Vieyra et Weaver, 2016) en plus d'être un phénomène global dans les domaines professionnels et scolaires (Doss *et al.*, 2016). Le plagiat a été reconnu comme étant un grave problème pour les universités (Ehrich, Howard, Mu et Bokosmaty, 2016) qui tentent de l'éradiquer par divers moyens : sanctions, formation, mise en place de politiques, etc. (Doss *et al.*, 2016).

L'essor du plagiat dans les universités au cours des dernières années peut être en partie expliqué par la facilité d'accès à l'information grâce au Web (Comas-Forgas et Sureda-Negre, 2010). En effet, l'étude de ces auteurs a relevé que 52 % des étudiants interrogés considèrent l'accès facile à l'information numérique comme étant une des causes principales du plagiat universitaire.

Pendant, cet accès facile à l'information n'est pas la seule cause du plagiat. Plusieurs auteurs font état du manque de formation des étudiants sur le plan des compétences informationnelles (Peraya et Peltier, 2011), rédactionnelles (Ellery, 2008b; Vieyra, 2013) ou de référencement documentaire (Ellery, 2008a; Rashidi *et al.*, 2016). Cette lacune dans la formation des étudiants serait aussi une cause de plagiat involontaire. D'autres auteurs mentionneront les surcharges cognitive (Dow, 2015) ou linguistique (Abasi et Graves, 2008; Gu et Brooks, 2011) qui amènent les étudiants à plagier. Les différences culturelles conduisent fréquemment certains étudiants à plagier, souvent par manque de connaissances sur le plagiat (Ehrich *et al.*, 2016; Gu et Brooks, 2008). Finalement, la mauvaise gestion des travaux et du temps ouvre la porte à la tentation de plagier selon Comas-Forgas et Sureda-Negre (2010).

L'omniprésence du plagiat dans le système universitaire nous a donc amenés à nous intéresser à la formation des étudiants, plus particulièrement au développement des compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire. Nous croyons qu'une formation sur les stratégies de créacollage numérique qui sont mobilisées lors de la mise en œuvre de ces compétences pourrait être un excellent moyen de prévention du plagiat. C'est pourquoi nous avons élaboré un questionnaire afin de pouvoir établir les stratégies de créacollage numérique utilisées par les étudiants universitaires.

## L'élaboration du questionnaire

L'équipe de recherche (composée de sept chercheurs, deux bibliothécaires, une coordonnatrice de soutien pédagogique et deux assistantes de recherche) qui a élaboré le questionnaire possède une grande variété d'expertises. Certains des membres œuvrent dans le domaine de la didactique de l'écriture, d'autres se spécialisent en compétence informationnelle et plusieurs s'intéressent au référencement documentaire. Un membre de l'équipe est spécialiste en évaluation. Tous les membres de l'équipe se préoccupent de la prévention du plagiat.

Le questionnaire a été élaboré en plusieurs étapes. La première étape consistait à faire une recension des écrits afin de vérifier s'il existait un questionnaire qui pourrait être utilisé ou adapté à nos besoins, c'est-à-dire qui établirait les stratégies de créacollage numérique d'étudiants universitaires. N'ayant pas retrouvé, à la suite d'une recherche exhaustive, un tel outil, ni en français ni en anglais, nous avons entrepris la conception de notre propre questionnaire.

Les membres de l'équipe se sont divisés en sous-groupes selon cinq grands domaines, soit les compétences informationnelles (1), rédactionnelles (2), de référencement documentaire (3), le plagiat (4) et l'enseignement des stratégies de créacollage numérique (5). Chaque sous-groupe avait comme tâche de faire une recension des écrits sur chacune des stratégies de créacollage qui appartenaient à leur

domaine. Au fil des lectures, des dimensions et des concepts, des domaines ont été déterminés ainsi que des idées potentielles pour le développement d'items (voir un exemple pour le domaine des compétences informationnelles au tableau 1).

**Tableau 1**

Étape de la recension des écrits

Domaine	Dimension	Concept	Idées potentielles d'items
Compétence informationnelle	Cerner le sujet	Planification de la recherche	Choix des mots-clés
			Établissement de la documentation nécessaire
			Établissement des contraintes (temps, consignes, etc.)
			Thésaurus
			Mots-clés suggérés par moteur de recherche
			Opérateur booléen
	Rechercher l'information	Divers outils/ressources	Navigateurs utilisés
			Base de données
			Recherche avancée
		Diverses sources d'information	Type de documents recherchés (image, vidéo, texte)
Stratégies de recherche d'information	Utilisation d'URL		



Un total de 73 idées potentielles pour le développement d'items a été retenu. À la suite de cette reversion, toute l'équipe s'est réunie afin de déterminer le poids de chacun des domaines, le nombre d'items par domaine (environ une dizaine), le type d'échelle (Likert à 5 niveaux) qui serait retenu ainsi que le temps nécessaire pour remplir le questionnaire, soit de 20 à 25 minutes.

Chaque sous-groupe s'est ensuite réuni pour commencer la rédaction des items. La consigne de départ était de rédiger un nombre non restreint de questions afin de créer un grand bassin d'items pour nous permettre d'avoir de meilleurs choix par la suite. Au total, 154 items ont été élaborés (voir deux exemples ci-dessous).

**Tableau 2**

Exemples d'items du questionnaire

Domaine	Dimension	Items
Compétence informationnelle	Évaluation de l'information	Je sais repérer les éléments d'un lien URL pouvant m'aider à évaluer la qualité de l'information qui s'y retrouve.
Compétence rédactionnelle	Révision de texte	En révisant mon travail, il m'arrive de déplacer des phrases ou des paragraphes, des images ou des vidéos pour améliorer mon travail.
Compétence de référencement documentaire	Utilisation de logiciel	J'utilise un logiciel de gestion de données bibliographiques (EndNote, Zotero, Mendeley, etc.) pour gérer mes références.

Le travail des différents sous-groupes a par la suite été révisé qualitativement en grand groupe afin d'évaluer la concordance entre les items et le cadre conceptuel, l'organisation des questions, la constance lexicale, l'adaptation des propositions à l'échantillon, et la non-induction des réponses. Nous avons rejeté les questions non pertinentes afin de finalement conserver 128 questions.

## La première mise à l'essai

Nous avons procédé à une mise à l'essai du questionnaire en deux temps. Premièrement, en décembre 2016, ce premier questionnaire a été rempli en ligne par 24 étudiants du 1<sup>er</sup> cycle. Une analyse statistique a été réalisée afin de vérifier l'asymétrie positive ou négative des questions. Sur les 128 items, 35 questions avaient une asymétrie négative, c'est-à-dire que la grande majorité des étudiants avaient répondu 4 ou 5 (en accord ou tout à fait en accord) sur l'échelle de Likert avec peu de 1 et de 2 (en désaccord ou tout à fait en désaccord). Quinze questions avaient une asymétrie positive, indiquant que la plupart des étudiants avaient répondu 1 ou 2 sur l'échelle de Likert. Pour une question, la majorité des étudiants ont répondu « je ne sais pas ». Finalement, pour 51 questions, les réponses étaient distribuées sur l'échelle de Likert.

Il semble donc que pour 77 items, notre groupe de répondants était homogène dans ses réponses. Afin d'obtenir une plus grande variance dans les données, deux solutions ont été mises en place. La première consistait à modifier l'échelle de Likert pour qu'elle présente sept niveaux plutôt que cinq. La deuxième solution a été de supprimer certaines questions et d'en modifier d'autres afin d'éviter d'avoir des questions ayant un trop fort consensus dans la population.

C'est à cette étape que le questionnaire a été le plus modifié. De 128 questions, nous sommes passés à 55. Les sections du questionnaire ont également été modifiées, passant de quatre à six.

Dans la première section du questionnaire, les étudiants devaient répondre à quatre items sur leurs perceptions quant au développement de leurs compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire ainsi que sur leurs connaissances sur le plagiat lors de leurs études universitaires. Une autre section du questionnaire comprenant deux items demandait aux étudiants quelle était leur perception de leurs habiletés en lecture et en écriture universitaire afin de vérifier la corrélation entre ces perceptions et l'utilisation de diverses stratégies de créacollage numérique.

Les autres sections du questionnaire portaient sur les quatre domaines initiaux : les compétences informationnelles ( $n = 14$ ), les compétences rédactionnelles ( $n = 15$ ), les compétences de référencement documentaire ( $n = 9$ ) et les connaissances sur le plagiat ( $n = 11$ ). C'est cette version du questionnaire qui a été mise à l'essai auprès d'un deuxième groupe restreint d'étudiants.

### La deuxième mise à l'essai

Dans le cadre de cette deuxième mise à l'essai du questionnaire, nous avons opté pour un échantillon de convenance d'étudiants universitaires de l'Université du Québec en Outaouais, majoritairement affiliés au Département des sciences de l'éducation. Cet échantillon n'est évidemment pas représentatif, mais il nous a permis de valider le questionnaire. Celui-ci a été distribué à 151 étudiants faisant partie de quatre groupes d'étudiants suivant le cours Initiation à la recherche en éducation.

Pour deux des groupes, la distribution a été faite en ligne, à l'extérieur des heures de classe. Pour les deux autres, la distribution a été faite en laboratoire où les étudiants ont rempli le questionnaire en ligne. Pendant ces deux périodes, deux chercheurs étaient présents pour répondre aux questions des étudiants et noter leurs commentaires. En moyenne, la passation du questionnaire a duré une quinzaine de minutes.

### La validation du questionnaire

Comme mentionné précédemment, le questionnaire vise à établir les stratégies de créacollage numérique utilisées par les étudiants, de même que les facteurs contextuels et les représentations pouvant influencer les recours à ces stratégies de créacollage numérique. Au total, 54 items ont été analysés. Parmi ceux-ci, 38 portent sur des stratégies de créacollage numérique distinctes et 16 autres abordent les représentations des étudiants (de la formation universitaire relativement aux stratégies de créacollage numérique; de leur compétence en littérature; du plagiat et de ses conséquences).

Afin de valider le questionnaire, nous avons fait trois analyses statistiques, que nous présentons ici. Dans un premier temps, nous avons analysé la distribution des 54 items. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse des corrélations entre les 38 items en lien avec les stratégies de créacollage numérique afin de nous assurer de leur indépendance. Dans un troisième temps, comme les items en lien avec les représentations sont organisés autour de thèmes principaux, nous avons opté pour des analyses factorielles exploratoires, puis confirmatoires, afin d'établir que nos items sont orchestrés autour des facteurs déterminés.

### L'utilisation déclarée des stratégies de créacollage numérique

Nous avons considéré les 38 items portant sur les stratégies de créacollage numérique mobilisées par les compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire. Les analyses préliminaires effectuées à l'aide du logiciel SPSS 24 nous ont permis de constater que la distribution des données, pour la plupart des items, était normale. Un seul des 14 items de la dimension compétence informationnelle a une asymétrie négative ( $skewness = -2,374$ ) et un pic prononcé ( $kurtosis = 6,209$ ), soit celui portant sur la variété des sources d'information exploitées. Il semble donc que la grande majorité des étudiants utilisent une variété de sources. Quoiqu'il n'y ait que peu de variance dans la réponse à cette question pour nos étudiants en sciences de l'éducation, il est possible qu'auprès d'un échantillon plus varié, des étudiants en informatique, en traduction ou en sciences infirmières, par exemple, les réponses soient beaucoup plus diverses. Par ailleurs, les réponses à d'autres items offraient une distribution des données beaucoup plus élargies. Parmi les items relatifs à la compétence informationnelle ayant plus de trois crans de plage interquartile (de 25 % à 75 % de la distribution), on retrouve notamment les trois items suivants : *Durant ma recherche d'information, je copie-colle ce que je trouve dans un fichier de traitement de texte*, *J'utilise mes appareils mobiles (téléphone, tablette) pour faire des recherches d'information sur le*



*Web dans le cadre de mes études et Je sais repérer les éléments d'un lien URL pouvant m'aider à évaluer la qualité de l'information qui s'y retrouve.* Il sera intéressant, à une étape ultérieure, de tenter d'expliquer les écarts entre ces stratégies de créacollage numérique, en particulier par les liens entre ces stratégies et les facteurs de représentation, de même que par les facteurs contextuels, comme les programmes de formation ou les universités d'attache.

Quant aux 15 items concernant la dimension compétence rédactionnelle, un seul s'éloigne des correspondances de courbe normale ( $skewness = -2,187$ ,  $kurtosis = 5,615$ ). En effet, il semble que les étudiants en éducation ont tous répondu positivement à la question *Quand j'ai des doutes avec l'orthographe d'un mot, un accord grammatical ou la syntaxe de ma phrase, j'utilise les outils de révision linguistique.* Cependant, ces étudiants, dans le cadre de leur programme, sont constamment sensibilisés à la qualité de la langue. Pour eux, c'est un grand enjeu pour leur profession. En sera-t-il de même pour les étudiants provenant d'autres programmes? Impossible de le prédire, mais la question risque d'être fort pertinente dans un débat de société sur la qualité de la langue française. Par ailleurs, d'autres stratégies de créacollage numérique associées à la compétence rédactionnelle offrent des comportements beaucoup plus nuancés. C'est le cas notamment de certaines stratégies de planification, par exemple : *Quand je lis un texte sur le Web, j'organise les informations retenues dans un plan*, ou de stratégies de révision, par exemple *J'utilise l'outil de révision de texte (suivi des modifications de Word) pour me faire relire par d'autres étudiants.*

Finalement, sur les neuf items concernant la dimension des stratégies de créacollage numérique relatives à la compétence de référencement, un seul a une asymétrie, cette fois-ci positive, et un pic ( $skewness = 2,812$ ,  $kurtosis = 9,415$ ). En effet, la plupart des étudiants ont répondu ne jamais avoir eu recours à un logiciel de détection du plagiat pour vérifier leurs travaux universitaires. La réponse à cette question était un peu prévisible pour les étu-

dants de l'Université du Québec en Outaouais puisque l'établissement n'a pas recours à un tel logiciel et n'en offre pas à ses étudiants. Cependant, certaines universités partenaires ont fait l'achat de ce type de logiciel et la question sera pertinente lors de la distribution éventuelle du questionnaire. Parmi les questions se rapprochant le plus de la courbe normale et offrant une importante distribution, notons l'item Da4 (*Si toutes les références y sont, je tolère des erreurs dans le format de ma liste de référence*) et Da1 (*J'utilise un logiciel de gestion de données bibliographiques [EndNote, Zotero, Mendeley, etc.] pour gérer mes références*). Encore une fois, la variété des réponses permettra des analyses statistiques intéressantes pour vérifier les corrélations entre les items, de même qu'avec certaines variables explicatives.

À la lumière de ces coefficients d'asymétrie et d'aplatissement, il est possible de constater une distribution normale des données pour 35 des 38 items, les valeurs étant pour ces items inférieures à 2 (George et Mallery, 2011). À priori, l'écart ou la correspondance à une distribution normale des résultats n'affecte pas la pertinence des différents items. En effet, savoir que la majorité des étudiants adoptent ou non telles ou telles stratégies de créacollage numérique permet de déterminer les comportements, qu'ils soient partagés ou non par tous les étudiants.

### **La corrélation entre les stratégies de créacollage numérique**

Nous avons ensuite analysé le coefficient de corrélation de Spearman, adapté aux variables ordinales (Hauke et Kossowski, 2011) et tout à fait pertinent avec un échantillon de 151 sujets (Bonett et Wright, 2000; Caruso et Cliff, 1997). De toutes les corrélations, seules deux impliquent une forte relation. En effet, l'énoncé *J'utilise un logiciel de gestion de données bibliographiques (EndNote, Zotero, Mendeley, etc.) pour gérer mes références* est fortement corrélé avec les deux énoncés suivants :

- 1) *J'utilise un logiciel de gestion de données bibliographiques (EndNote, Zotero, Mendeley, etc.) pour générer automatiquement leurs listes de références dans un logiciel de traitement de texte* ( $r = 0,92; p < 0,001$ );
- 2) *Durant ma recherche d'information, j'utilise un logiciel ou une application pour compiler les sources et les copiés-collés (Evernote, OneNote, Diigo, etc.)* ( $r = 0,522; p < 0,001$ ).

Même si ces items cherchaient à mettre en évidence une distinction dans les finalités d'utilisation, il semble que les étudiants répondent selon l'utilisation ou non de logiciels de gestion des données bibliographiques ou d'organisation de notes, et que les réponses ne varient pas selon les finalités déclarées de l'utilisation.

Quelques autres corrélations de faible ou moyenne ampleur entre certains items permettent de mettre en lumière des parentés d'utilisation de stratégies. Cependant, le peu d'ampleur de ces corrélations nous amène à constater que les différents items sont suffisamment indépendants les uns des autres pour conclure à la non-similarité des items du questionnaire visant à déterminer les stratégies de créacollage numérique.

### **Les représentations relatives aux stratégies de créacollage numérique**

Le questionnaire vise aussi à vérifier les représentations pouvant influencer les stratégies de créacollage numérique. Bien qu'un certain nombre de catégories conceptuelles soient à la base des 16 items (les attentes de formation universitaire relativement aux stratégies de créacollage numérique, les trois compétences de littératie universitaire retenues, le plagiat), nous avons opté pour une première analyse factorielle exploratoire, afin de faire émerger des facteurs, en particulier en ce qui concerne la dimension plagiat. En effet, dix items, tous relatifs au plagiat, correspondent à des attentes de formation (Ae1), à des connaissances ou compétences quant au phénomène du plagiat (Ae2, Ae3, Ae4),

aux conséquences du plagiat (Ae5, Ae6, Ae7, Ae8) ou aux motivations du plagiaire (Ad3, Ae9). Deux items sont consacrés à chacune des trois compétences de la situation d'écriture (vérifiant les attentes et le sentiment de compétence).

Nous avons premièrement vérifié l'adéquation des données pour nous assurer de la qualité des corrélations interitems et avons constaté que l'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) est à 0,683, donc légèrement inférieur au seuil de 0,7 (Carricano, Poujol et Bertrandias, 2010), ce qui peut s'expliquer par la petitesse de l'échantillon. Par contre, le test de sphéricité de Bartlett est significatif ( $\text{sig} < 0,001$ ), montrant ainsi qu'il y a un lien entre les variables.

### **L'extraction des facteurs**

Six des items présentaient des coefficients d'asymétrie ou d'aplatissement supérieurs à 2 en valeur absolue. Pour éviter que ces résultats n'affectent trop l'analyse factorielle, nous avons opté pour la méthode de factorisation en axes principaux, qui permet une robustesse en présence de variables qui ne respectent pas l'hypothèse de la multinormalité (Olsson, Foss, Troye et Howell, 2000). Nous avons aussi privilégié une rotation Varimax, afin de permettre une rotation entre les facteurs considérant l'association de chaque variable à un seul facteur (Trinidad, Aldridge et Fraser, 2005).

Nous avons fait appel au critère de Cattell, considéré comme plus sévère (Bourque, Poulin et Cleaver, 2006; Fabrigar, Wegener, MacCallum et Strahan, 1999) pour déterminer le nombre de facteurs. Il a l'avantage de limiter ce nombre, ce qui facilite l'interprétation. Il montre la présence d'un premier effondrement à quatre facteurs, et d'un second à sept. Nous avons privilégié une analyse factorielle à quatre facteurs qui explique 50,34 % de la variance totale, ce qui dépasse le seuil de 40 % (Gorsuch, 1983).

### L'analyse factorielle selon la méthode de factorisation en axes principaux

L'analyse factorielle à quatre facteurs, après rotation des axes selon le critère Varimax, nous permet d'associer les variables aux facteurs. Certains items ont dû être retirés, soit parce qu'ils avaient un coefficient de saturation trop faible (moins de 0,400), soit parce qu'ils correspondaient à plus d'un facteur ou à aucun. N'ont alors été conservées que les variables véritablement associées à un seul facteur. Cela facilite ensuite l'interprétation des corrélations entre les facteurs et les différentes stratégies.

Des 16 items du questionnaire en lien avec les représentations, 11 sont associés à un ou l'autre facteur. Ainsi, le regroupement des variables, représenté au tableau 3, implique quatre facteurs composés de deux à quatre variables.

**Tableau 3**

Matrice des poids factoriels

Code	Item	1	2	3	4
Ab1	Je m'attends à approfondir mes compétences informationnelles (recherche d'information, formuler des mots-clés, utiliser des moteurs de recherche, etc.) pendant mes études universitaires.	0,795			
Ac1	Je m'attends à approfondir mes compétences rédactionnelles (rédiger, corriger, réviser, citer et paraphraser) pendant mes études universitaires.	0,742			
Ad1	Je m'attends à approfondir mes compétences de référencement documentaire (construire une bibliographie, connaître les normes de présentation, etc.) pendant mes études universitaires.	0,697			
Ae1	Je m'attends à approfondir comment éviter le plagiat pendant mes études universitaires.	0,581			
Ae3	Je connais les diverses formes de plagiat.		0,776		
Ae2	Je connais les sanctions possibles en cas de plagiat.		0,589		
Ae4	Je considère que je sais quoi faire pour éviter le plagiat.		0,513		
Ac2	J'ai de la facilité avec l'écriture universitaire en général.			0,679	
Ab2	J'ai de la facilité avec la lecture universitaire en général.			0,624	
Ae7	Le diplôme universitaire est un document qui n'a pas de valeur si l'étudiant a plagié pendant ses études.				- 0,627
Ae8	Le fait d'avoir plagié pendant ses études n'aura pas d'impact sur la compétence du plagiaire sur le marché du travail.				0,415

Le premier facteur est composé de quatre variables, chacune relative aux attentes universitaires en matière de formation en compétences informationnelles, rédactionnelles, de référencement, de même que sur le plagiat (alpha de Cronbach = 0,749). Les quatre items en lien avec les attentes quant à la formation universitaire sont regroupés au sein d'un même facteur. Cela suggère que les étudiants de l'échantillon qui souhaitent approfondir leurs connaissances relativement aux travaux d'écriture exigeant une recherche d'information (Peters et Gervais, 2016) souhaitent non seulement développer les compétences sous-jacentes (informationnelles, rédactionnelles, de référencement), mais également celles qui sont relatives au plagiat. L'absence d'intérêt des étudiants, du moins dans les réponses déclarées, ne semble ici pas être une explication à l'absence de formation déplorée par plusieurs chercheurs (Rashidi *et al.*, 2016).

Le deuxième facteur regroupe trois items portant sur la connaissance du plagiat (alpha de Cronbach = 0,641). L'analyse montre que des items sur la connaissance du plagiat par l'intermédiaire de ses différentes formes, des manières de l'éviter et de ses conséquences sont regroupés au sein d'un même facteur. Il est par ailleurs intéressant de constater que la connaissance du plagiat déclarée est un facteur indépendant de la perception morale de celui-ci, ou même du sentiment de compétence. On pourra en déduire, si les résultats sont les mêmes sur une étude à grande échelle, que l'assimilation de savoirs sur le plagiat, ses conséquences et son évitement n'est pas suffisante pour développer un sentiment de compétence, ni même pour modifier la perception du plagiat.

Le troisième facteur concerne spécifiquement le sentiment de compétence en lecture-écriture (alpha de Cronbach = 0,603). Deux items spécifiques à cette question faisaient partie du questionnaire et sont relatifs à un même facteur, même si le coefficient est près du seuil minimal de 0,600 (Abdullah, 2005; Nunnally, 1978). Cela correspond à la plupart des études sur la littératie universitaire, montrant un rapprochement entre écriture et lecture, par exemple le bon lecteur est un bon scripteur, malgré certaines nuances entre les deux compétences (Beaudet et Rey, 2012; Penloup, 2012).

Finalement, le quatrième facteur regroupe deux items abordant l'impact du plagiat sur les compétences professionnelles des étudiants (alpha de Cronbach = - 0,892). Il semble, d'après les résultats, qu'un étudiant ayant plagié a des compétences moindres — et donc que le plagiat nuit à la formation —, mais aussi que celui-ci a des répercussions sur l'université, diminuant alors la valeur du diplôme.

## Discussion

Bien qu'il faille être prudent avec les résultats d'un échantillon de validation de questionnaire, la présence de quatre facteurs distincts (attentes universitaires relativement à la formation, connaissances sur le plagiat, sentiment de compétence en littératie universitaire, impact du plagiat sur les compétences professionnelles) permet de constater que ces représentations ne sont pas corrélées. C'est donc dire qu'un étudiant ayant un haut niveau de littératie universitaire déclaré peut se définir ainsi sans avoir nécessairement une connaissance du plagiat, ou sans reconnaître les effets de celui-ci sur le développement de ses compétences ou sur la valeur de son diplôme. La littératie est un terme polysémique (Hébert et Lépine, 2012), et la littératie universitaire est difficile à définir. Si certains tentent de mesurer cette dernière (Hango, 2014), il nous semble difficile d'y arriver sans prendre en considération, au-delà de la compréhension en lecture ou de l'exercice d'écriture, l'écriture numérique et les stratégies de créacollage numérique inhérentes.

Par ailleurs, les stratégies de créacollage numérique offrent une possibilité d'emprise positive quant à une éventuelle formation universitaire. L'indépendance de deux facteurs relatifs au plagiat, soit la connaissance de celui-ci, d'une part, et les incidences sur la compétence effective et reconnue, d'autre part, invite à réfléchir à une formation qui outillerait les étudiants en plus de les prévenir des dangers du plagiat. À l'instar de Simonnot (2014) et Boubée (2015), nous croyons que les dispositifs pédagogiques universitaires doivent être multipliés et que l'efficacité des interventions passe par la compréhension des perceptions et des stratégies de créacollage numérique des étudiants. Par exemple, nous savons, à la lecture des résultats descriptifs de l'échantillon, que très peu d'étudiants déclarent utiliser un logiciel de compilation de référence ou que peu font appel à l'équipe de bibliothécaires pour les soutenir dans leur recherche d'information. Nous pouvons alors faire quelques hypothèses quant à la non-utilisation de ces stratégies (investissement de temps initial, difficulté d'accès aux ressources, méconnaissance des ressources, etc.) et orienter les



formations en fonction de celles-ci. Par ailleurs, les stratégies de créacollage numérique déclarées comme étant fréquemment utilisées, par exemple la recherche dans des sources variées, la sélection de mots-clés pertinents ou l'évaluation de la crédibilité des sources méritent des interventions distinctes. En effet, ces stratégies de créacollage numérique sont peut-être déjà connues et abondamment utilisées à bon escient par les étudiants. Peut-être, au contraire, méritent-elles que l'on s'y attarde en les abordant sous l'angle de la perfectibilité des stratégies plutôt que sous celui de la connaissance des ressources, surtout si les étudiants, certains de les maîtriser, arrivent à des résultats peu convaincants.

Bref, la connaissance des stratégies de créacollage numérique utilisées peut favoriser une réflexion sur la formation universitaire afin d'adapter celle-ci à l'écriture universitaire actuelle. De plus, comprendre les stratégies de créacollage numérique des étudiants permet également d'assurer une meilleure compréhension des compétences inhérentes à la rédaction de travaux universitaires, et d'ajuster le modèle des stratégies de créacollage numérique (Peters et Gervais, 2016) selon les stratégies utilisées, mais également selon les corrélations entre elles.

## Conclusion

À la lumière de ce processus de validation rigoureux et systématique d'un instrument, nous pouvons convenir que le questionnaire, après la passation à un échantillon de plus grande envergure, permettra d'atteindre notre objectif, soit de décrire les stratégies de créacollage numérique utilisées par les étudiants universitaires. Le questionnaire permet de vérifier l'utilisation déclarée de 38 stratégies de créacollage numérique en contexte de rédaction universitaire nécessitant une recherche d'information. Ces stratégies de créacollage numérique sont issues de la compétence informationnelle ( $n = 14$ ), de la compétence rédactionnelle ( $n = 15$ ) et de la compétence de référencement ( $n = 9$ ). Par ailleurs,

quatre facteurs de représentations permettront de mieux comprendre la relation entre ces dernières et l'utilisation d'une ou l'autre stratégie de créacollage numérique.

À l'observation de l'échantillon de validation, nous pouvons déjà constater que les étudiants utilisent plusieurs stratégies, qui, par ailleurs, peuvent varier selon les contextes, les cours, les professeurs et leurs exigences. Nous pouvons également constater que les étudiants ont des profils distincts et que l'utilisation des stratégies est très hétérogène. Une passation du questionnaire à l'échelle provinciale recueillera des données qui permettront de confirmer les premières constatations ici présentées, qui pourront par la suite être généralisées.

## Références

- Abasi, A. R. et Graves, B. (2008). Academic literacy and plagiarism: Conversations with international graduate students and disciplinary professors. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 221-233. doi:10.1016/j.jeap.2008.10.010
- Abdullah, F. (2005). The development of HEDPERF: A new measuring instrument of service quality for higher education. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569-581. doi:10.1111/j.1470-6431.2005.00480.x  
Récupéré du site CiteSeerX : <http://citeseerx.ist.psu.edu>
- Altidor-Brooks, A. (2014). *Citation use and identity construction: Discourse appropriation in advanced academic literacy practices* (mémoire de maîtrise, Université de Toronto, Canada). Récupéré du répertoire TSpace : <http://tspace.library.utoronto.ca>
- Association of College and Research Libraries. (2014). *Framework for information literacy for higher education: Draft 2*. Récupéré du site de l'association : <http://acrl.ala.org>
- Baudet, C. et Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle? *Scripta*, 16(30), 169-193. Récupéré de <http://periodicos.pucminas.br>
- Benselin, J. C. et Ragsdell, G. (2016). Information overload: The differences that age makes. *Journal of Librarianship and Information Science*, 48(3), 284-297. doi:10.1177/0961000614566341 Récupéré du répertoire de l'Université Loughborough : <http://dspace.lboro.ac.uk>

- Bonett, D. G. et Wright, T. A. (2000). Sample size requirements for estimating Pearson, Spearman and Kendall correlations. *Psychometrika*, 65(1), 23-28. doi:10.1007/BF02294183
- Boubée, N. (2008, octobre). *Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. Communication présentée au colloque L'éducation à la culture informationnelle, Lille (France). [Récupéré](#) du site du Centre pour la communication scientifique directe (CCSD) : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr>
- Boubée, N. (2015). Par delà le plagiat, les copiés-collés. *Questions de communication* (27), 205-207. [Récupéré](#) de <http://caim.info/revue-questions-de-communication.htm>
- Bouman, K. W. (2009). *A phenomenological investigation of college students' construction and representation of plagiarism* (thèse de doctorat, Indiana University of Pennsylvania, É.-U.). [Récupéré](#) du répertoire Knowledge Repository @ IUP : <http://knowledge.library.iup.edu>
- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344. <https://doi.org/10.7202/014411ar>
- Carricano, M., Poujol, F., & Bertrandias, Y. (2010). *Analyse de données avec SPSS*. Paris: Pearson Education France.
- Caruso, J. C. et Cliff, N. (1997). Empirical size, coverage, and power of confidence intervals for Spearman's rho. *Educational and Psychological Measurement*, 57(4), 637-654. doi:10.1177/0013164497057004009
- Comas-Forgas, R. et Sureda-Negre, J. (2010). Academic plagiarism: Explanatory factors from students' perspective. *Journal of Academic Ethics*, 8(3), 217-232. doi:10.1007/s10805-010-9121-0
- Doss, D. A., Henley, R., Gokaraju, B., McElreath, D., Lackey, H., Hong, Q. et Miller, L. (2016). Assessing domestic vs. international student perceptions and attitudes of plagiarism. *Journal of International Students*, 6(2), 542-565. [Récupéré](#) du site ERIC : <http://eric.ed.gov>
- Dow, G. T. (2015). Do cheaters never prosper? The impact of examples, expertise, and cognitive load on cryptomnesia and inadvertent self-plagiarism of creative tasks. *Creativity Research Journal*, 27(1), 47-57. doi:10.1080/10400419.2015.992679
- Duplâa, E. (2011). Lire et écrire Internet : définition, enjeux et évaluation des littératies numériques. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 255-286). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Duplessis, P. et Ballarini-Santonocito, I. (2007). *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires – Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes*. Nantes, France : Savoirs CDI.
- Ehrich, J., Howard, S. J., Mu, C. et Bokosmaty, S. (2016). A comparison of Chinese and Australian university students' attitudes towards plagiarism. *Studies in Higher Education*, 41(2), 231-246. doi:10.1080/03075079.2014.927850 [Récupéré](#) du répertoire Research Online de l'Université de Wollongong, Australie : <http://ro.uow.edu.au>
- Ellery, K. (2008a). An investigation into electronic-source plagiarism in a first-year essay assignment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(6), 607-617. <https://doi.org/10.1080/02602930701772788>
- Ellery, K. (2008b). Undergraduate plagiarism: A pedagogical perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02602930701698918>
- Eunjyu, Y. (2014). Angel or devil: Face-off of Web 2.0 technologies for writing. *Research & Teaching in Developmental Education*, 31(1), 30-47.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. et Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. [Récupéré](#) du site de R. C. MacCallum : <http://unc.edu/~rcm>
- Flower, L. et Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. [Récupéré](#) du site ERIC : <http://eric.ed.gov>
- George, D. et Mallery, P. (2011). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 18.0 update* (11<sup>e</sup> éd.). Boston, MA : Allyn & Bacon/Pearson.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Gu, Q. et Brooks, A. J. (2011). Beyond the accusation of plagiarism. Dans Phan Le-Ha et Bradley Baurain (dir.), *Voices, identities, negotiations, and conflicts: Writing academic English across cultures. Studies in writing*, vol. 22 (p. 139-156). Bingley (R.-U.) : Emerald.
- Gu, Q. et Brooks, J. (2008). Beyond the accusation of plagiarism. *System*, 36(3), 337-352. doi:10.1016/j.system.2008.01.004 [Récupéré](#) du répertoire de l'Université du Sussex : <http://sro.sussex.ac.uk>
- Hango, D. (2014). *Les diplômés universitaires ayant des niveaux de compétence moindres en littératie et en numératie* (Regards sur la société canadienne, n° 75-006-X). [Récupéré](#) du site de Statistique Canada : <http://statcan.gc.ca>



- Hauke, J. et Kossowski, T. (2011). Comparison of values of Pearson's and Spearman's correlation coefficients on the same sets of data. *Quaestiones Geographicae*, 30(2), 87-93. <https://doi.org/10.2478/v10117-011-0021-1>
- Hayes, N. et Inrona, L. D. (2005). Cultural values, plagiarism, and fairness: When plagiarism gets in the way of learning. *Ethics and Behaviour*, 15(3), 213-231. doi:10.1207/s15327019eb1503\_2 [Récupéré](#) du site du projet International Students, Academic Writing, & Plagiarism : <http://sdaw.info>
- Hébert, M. et Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettre*, 2, 88-98. [Récupéré](#) de <http://www.ablf.be>
- Howard, R. M. (1995). Plagiarism, authorship, and the academic death penalty. *College English*, 57(7), 788-806. [Récupéré](#) du répertoire Surface de l'Université de Syracuse : <http://surface.syr.edu>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. et Robison, A. J. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. [Récupéré](#) du site de la MacArthur Foundation : <http://macfound.org>
- Knobel, M. et Lankshear, C. (2008). Remix: The art and craft of endless hybridization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 22-33. doi:10.1598/JAAL.52.1.3 [Récupéré](#) du site des auteurs : <http://everydayliteracies.net>
- Kuiper, E., Volman, M. et Terwel, J. (2005). The Web as an information resource in K-12 education: Strategies for supporting students in searching and processing information. *Review of Educational Research*, 75(3), 285-328. doi:10.3102/00346543075003285
- Li, Y. et Casanave, C. P. (2012). Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 165-180. doi:10.1016/j.jslw.2012.03.002
- Ma, H. J., Wan, G. et Lu, E. Y. (2008). Digital cheating and plagiarism in schools. *Theory into Practice*, 47(3), 197-203. doi:10.1080/00405840802153809
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, NY : McGraw-Hill.
- Olsson, U. H., Foss, T., Troye, S. V. et Howell, R. D. (2000). The performance of ML, GLS, and WLS estimation in structural equation modeling under conditions of misspecification and nonnormality. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 7(4), 557-595. doi:10.1207/S15328007SEM0704\_3 [Récupéré](#) du site de R. D. Howell : <http://rhowell.ba.ttu.edu>
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 317-345. doi:10.1016/j.jslw.2003.08.004
- Penloup, M. C. (2012). Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture? *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 129-140. [Récupéré](#) de <http://acedle.org>
- Peraya, D. et Peltier, C. (2011). Mésusages informationnels et plagiat : réflexions autour de quelques effets secondaires du Web 2.0. *Cahiers de la documentation*, 2011(2), 56-65. [Récupéré](#) de <http://abd-bvd.be>
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Canadian Journal of Education*, 38(3). [Récupéré](#) de <http://journals.sfu.ca/cje>
- Peters, M. et Frankoff, M. (2014). New literacy practices and plagiarism: A study of strategies for digital scrapbooking. Dans J. Pettes Guikema et L. Williams (dir.), *Digital literacies in foreign and second language education* (Monograph Series, vol. 12, p. 245-264). San Marcos, TX : Calico.
- Peters, M. et Gervais, S. (2016). Littératies et créacollage numérique. *Language and Literacy*, 18(2), 62-78. <https://doi.org/10.20360/G21W2H>
- Piette, J., Pons, C.-M. et Giroux, L. (2007). *Les jeunes et Internet : 2006 (Appropriation des nouvelles technologies). Rapport final de l'enquête menée au Québec*. [Récupéré](#) du ministère de la Culture et des communications : <http://mcc.gouv.qc.ca>
- Quinlan, T., Loncke, M., Leijten, M. et Van Waes, L. (2012). Coordinating the cognitive processes of writing: The role of the monitor. *Written Communication*, 29(3), 345-368. doi:10.1177/0741088312451112
- Rashidi, N., Rahimi, M. et Dehghan, F. (2016). Perspectives of L2 graduate students and their professors about students academic writing practices: Patchwriting or plagiarism? *English Language Teaching*, 3(2), 89-104. [Récupéré](#) de <http://elt.journals.ikiu.ac.ir>
- Réseau Éducation Médias. (2010). *La littératie numérique au Canada : de l'inclusion à la transformation*. Mémoire présenté dans le cadre de la consultation Stratégie sur l'économie numérique du Canada. [Récupéré](#) du site du Centre canadien de l'éducation aux médias et de littératie numérique : <http://habilomedias.ca>
- Simonnot, B. (2014). Le plagiat universitaire, seulement une question éthique? *Questions de communication* (26), 219-233. [Récupéré](#) de <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication>

- Stockall, N. et Villar Cole, C. (2016). Hidden voices: L2 students' compensatory writing strategies. *Teaching in Higher Education*, 21(3), 344-357. doi:10.1080/13562517.2016.1144586
- Trinidad, S., Aldridge, J. et Fraser, B. (2005). Development, validation and use of the online learning environment survey. *Australian Journal of Educational Technology*, 21(1), 60-81. <https://doi.org/10.14742/ajet.1343>
- Vieyra, M. (2013). Patterns in plagiarism and patchwriting in science and engineering graduate students' research proposals. *International Journal for Educational Integrity*, 9(1), 35-49. Récupéré de <http://ojs.unisa.edu.au/index.php/IJEI>
- Vieyra, M. et Weaver, K. (2016). The prevalence and quality of source attribution in middle and high school science papers. *Issues in Science and Technology Librarianship*, (83). <https://doi.org/10.5062/F4FB50Z1>
- Zare-ee, A. et Khalili, T. (2016). Plagiarism in L2 academic writing: A theoretical perspective. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(2S), 1606-1617. Récupéré de <http://jfas.info>

# L'organisation du travail entre les responsables de cours et les tuteurs : un défi?

## Management of Online Courses Tasks: What Challenges for Tutors and Teachers?

Nicole **RACETTE**  
Université TÉLUQ  
racette.nicole@teluq.ca

Bruno **POELLHUBER**  
Université de Montréal  
bruno.poellhuber@umontreal.ca

Marie-Pierre **BOURDAGES-SYLVAIN**  
Université TÉLUQ  
mbourdag@teluq.quebec.ca

*Recherche scientifique avec données empiriques*

### Résumé

Cette recherche tente de répondre à la question suivante : Quelle forme prend l'organisation du travail entre les responsables des cours et les tuteurs et quels en sont les impacts sur le travail des tuteurs? Des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de 44 répondants provenant de 4 établissements d'enseignement, 3 canadiens et 1 européen, ainsi que 8 entrevues de groupe ont été réalisées. Les résultats montrent qu'il y a des difficultés importantes dans la gestion des tuteurs, qui est surtout déléguée aux responsables de cours (conseillers pédagogiques ou enseignants). Cette décentralisation ne favorise toutefois pas la prise de décision en équipe entre ces responsables, puisque nombre d'entre eux interviennent auprès d'un même tuteur et que chaque tuteur intervient auprès de plusieurs responsables. Ce manque de coordination entre les responsables rend invisible à l'établissement l'ensemble du travail de chaque tuteur, ce qui est accentué par le travail à domicile et à temps partiel. Les tuteurs ont ainsi la possibilité de prendre des décisions concernant les caractéristiques des enseignements, avec ou sans l'assentiment des responsables de cours, sans que personne en soit alerté.

L'organisation du travail entre les responsables et les tuteurs amène dans la majorité des cas ces derniers à travailler indépendamment les uns des autres plutôt qu'en équipe, chacun cherchant sa place dans la bonification des enseignements. Le manque de reconnaissance du travail des tuteurs a souvent pour effet de leur faire perdre toute motivation à prendre des initiatives, même lorsque les circonstances l'exigeraient.

### Mots-clés

Organisation du travail, formation à distance, tuteurs, gestion décentralisée

### Abstract

This research attempts to answer the following question: What is the form of the organization of work between the design teams and tutors and how does it impact the work of tutors? Semi-structured individual interviews with 44 respondents from four schools, three Canadian and one European, along with 8 group interviews were conducted. The results show difficulties that are particularly significant concerning the division of labour, the com-



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n1-06>, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

munications between the stakeholders and the work management of tutors.

## Keywords

Organization of work, distance education, tutors, division of labour

## Introduction

La formation à distance (FAD) connaît de plus en plus d'adeptes, au détriment de la formation en présentiel (Dilworth *et al.*, 2012; Karsenti, 2013). Toutefois, l'organisation du travail entre les responsables des cours et les tuteurs (aussi appelé encadrants, personnes tutrices ou correcteurs) en FAD semble rencontrer des problèmes importants, tant dans les établissements exclusivement destinés à la FAD que dans ceux qui offrent des formations bimodales. L'organisation du travail, selon Ketchum et Trist (1992, p. 178), « consiste à agencer les activités et les conditions dans lesquelles il doit se faire en fonction des caractéristiques qui lui donnent un sens ». Les employés désirent pouvoir exercer leurs capacités, exprimer leurs préférences et s'épanouir dans leur travail, ce à quoi répondrait le management orienté vers la participation qui se préoccupe de la personne dans sa totalité (Kocyba et Renault, 2007). Les buts poursuivis par rapport au travail des employés devraient être, selon Robbins, Coulter, Leach et Kilfoil (2012/2015), d'encourager l'équité et l'esprit d'équipe et de reconnaître le travail des employés à leur juste valeur, tout en s'assurant de la satisfaction de l'employeur quant au rendement des employés.

Cet équilibre en matière de satisfaction pour les employés comme pour les employeurs peut-il être atteint dans les conditions de travail qu'on retrouve en FAD? Decamps et Depover (2011) expliquent que les tuteurs travaillent normalement à distance physiquement les uns des autres ainsi que des responsables de cours, induisant un sentiment d'isolement. De la confusion et des tensions existent relativement au rôle des tuteurs et des équipes de conception (Bertin et Narcy-Combes, 2012; Racette, Poellhuber et

Bourdages-Sylvain, 2017). La coopération entre ces deux groupes d'acteurs est difficile à obtenir (Comas-Quinn, de los Arcos et Mardomingo, 2012).

Dans le cadre d'une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), la question que nous abordons est la suivante : Quelle forme prend l'organisation du travail entre les responsables des cours et les tuteurs, dans quatre établissements de FAD, et quels en sont les impacts sur le travail des tuteurs? Malgré l'abondance des travaux portant sur la FAD, peu de recherches se sont intéressées aux impacts que prennent les formes d'organisation par rapport aux intervenants, et encore moins par rapport au travail des tuteurs. Nous abordons la question des difficultés particulières associées à l'offre de cours à distance pour ces acteurs de la formation ainsi que certaines notions de centralisation et de décentralisation de la gestion. Nous présentons ensuite la méthodologie employée, les résultats obtenus et une discussion sur ces résultats. Nous concluons en suggérant quelques pistes de recherche qui permettraient d'éclairer davantage cette organisation du travail en FAD.

## 1. L'offre de cours à distance

La liberté pédagogique traditionnellement accordée aux enseignants dans les cours en présentiel est entravée en FAD par l'industrialisation de la formation qu'elle implique (Guillemet, 2004; Marchand, Loisier, Bernatchez et Page-Lamarque, 2002). Selon Guillemet (2004, p. 99), l'autonomie des professeurs « rend très problématique un fonctionnement basé sur la mise sur pied d'équipes multiqualiées appelées à accomplir un grand nombre de tâches [...] mais aussi celui de l'utilisation croissante de personnel contractuel, qui apparaît désavantageux en raison de la perte de sens de la communauté académique susceptible d'en résulter ». Comme présenté au tableau 1, en FAD, l'enseignant n'est pas seul à intervenir dans la forme que prendra son cours (la conception), dans la façon de le rendre accessible aux étudiants (la diffusion), dans l'encadrement que les étudiants reçoivent (le tutorat) et dans le suivi des cours (la gestion des tuteurs et des

cours offerts). L'enseignant en présentiel assume souvent ces tâches seul, ou avec une équipe beaucoup plus réduite, ce qui limite les possibles écarts entre les cours qui ont été planifiés et ceux que les étudiants reçoivent.

**Tableau 1**

Intervenants pouvant être impliqués dans un cours à distance

	<b>Cours à distance – Intervenants</b>
Conception d'un cours	Enseignant ou concepteur Conseiller pédagogique Spécialiste en communication écrite Spécialiste de l'audiovisuel Graphiste Technicien informatique Spécialiste de l'édition
Diffusion du cours	Service de diffusion du matériel Service de gestion des tuteurs Service de gestion des séries d'examens, des surveillants et des lieux d'examens Service informatique
Encadrement des étudiants	Tuteurs Responsable du cours Coordonnateur
Suivi du cours	Tuteur Responsable du cours Coordonnateur Service de gestion des tuteurs

Parmi tout le personnel affecté au bon fonctionnement d'un cours, l'équipe de conception et les tuteurs constituent les acteurs clés, l'équipe de conception définissant ce que l'étudiant recevra et les tuteurs assurant l'encadrement des étudiants, d'où l'importance d'une délégation réussie aux tuteurs, phénomène propre à la FAD. Cette délégation est difficile du fait que l'équipe de conception n'existe que pour la période de conception du cours, le responsable désigné pour le cours en assurant ensuite la bonne marche. De plus, la tâche des tuteurs est mal définie et les tuteurs ne sont pas toujours réputés être experts dans les contenus des cours dont ils ont la charge (Loisier, 2013). Il est conséquemment difficile de faire une description

précise de leur tâche : « Le travail du tuteur à distance recouvre néanmoins des fonctions larges, peu définies et en perpétuel renouvellement. » (Dir et Simonian, 2015, p. 2)

D'un autre côté, selon Wengrowicz et Offir (2013), le rôle des enseignants devrait être redéfini également pour la FAD. Dans les cours à distance, il faut exercer une gestion minutieuse du travail de conception des cours, laquelle implique, contrairement aux cours offerts en présentiel, l'intervention d'une équipe de spécialistes. Ces cours seront normalement d'une durée supérieure à quelques mois, comprendront des activités qui favorisent un apprentissage autonome, nécessitant des éléments de motivation particuliers et, finalement, s'adresseront à un bassin d'étudiants beaucoup plus important. Après avoir conçu les enseignements, l'enseignant (ou le concepteur) qui ne peut assumer lui-même l'encadrement des étudiants parce qu'ils sont en trop grand nombre le délègue à une tierce personne, qu'on appelle le tuteur, ce qui ne correspond nullement à la délégation de l'enseignement à un chargé de cours, puisque ce dernier donne le cours en plus d'encadrer les étudiants. Les tuteurs jouent un rôle intermédiaire entre l'enseignant, ou toute autre personne désignée comme étant responsable du cours, et les étudiants. Le responsable du cours doit ensuite faire le suivi des cours et des tuteurs pour assurer une diffusion harmonieuse des cours.

Relativement à ces tuteurs, comme l'exprime Loisier (2013, p. 26), « ces nouveaux intervenants [les tuteurs] bousculent les territoires de compétences et plus généralement la culture organisationnelle ». Gélis (2015) explique que cette séparation des tâches entre les membres des équipes de conception et des tuteurs devrait amener à une spécialisation en qualification et en professionnalisation ou à un appauvrissement des tâches et à leur déqualification, selon la gestion qui en est faite. Pelletier (2014) explique qu'il s'agit plutôt d'un appauvrissement des tâches, le travail se faisant surtout en silo. Mais, est-ce vraiment le cas? Si oui, pourquoi en est-il ainsi? Selon Depover et Quintin (2011), le matériel pédagogique est reconnu comme étant de haute



qualité dans l'approche industrielle de la FAD, basée principalement sur des documents papier. Mais, par rapport aux cours offerts sur le Web, basés sur le modèle de l'exploitation des médias, il est selon eux plus difficile de coordonner plusieurs experts entre eux, dont les tuteurs qui doivent y jouer un rôle beaucoup plus significatif. Pour arriver à optimiser le travail de chacun, quelle forme de gestion peut-on appliquer aux équipes de conception et aux tuteurs en FAD? L'autonomie des enseignants devrait-elle être préservée dans cette gestion large des enseignements? Autrement dit, quel type de personnel décide (ou devrait décider) en matière de gestion des cours et des tuteurs et quels sont les éléments de gestion qui portent ombrage à une optimisation du travail?

## 2. La centralisation par opposition à la décentralisation de la gestion

La centralisation, inspirée des pratiques tayloristes, implique une prise de décision centralisée au niveau des hauts dirigeants de l'organisation. Lorsque le partage des tâches est standardisé et très détaillé et que la rémunération est à la pièce, c'est-à-dire associée à chaque tâche accomplie, il s'agit d'une gestion centralisée où la division du travail est appliquée à l'extrême. Cette pratique caractérisée par une standardisation de chacune des étapes du travail est dévalorisante pour les employés qui sont alors contraints à des formes de travail répétitives et peu enrichies qui les amènent à démissionner intérieurement. Selon Kocyba et Renault (2007), la vie véritable des employés dans un tel régime se déroule à l'extérieur du milieu de travail, le travail ne servant qu'à combler les besoins financiers. La division du travail dans une telle approche, où l'opinion de l'employé est ignorée à tous les niveaux, induit une insatisfaction professionnelle puisque les employés n'arrivent pas à s'accomplir (Robbins *et al.*, 2012/2015, p. 185). Ces pratiques déshumanisent le travail en plus de limiter le transfert, voire d'entraîner la perte d'information.

La décentralisation de la gestion, contrairement à la centralisation, stimule l'autonomie tant désirée par les employés (Boisvert *et al.*, 2011; Garrison, Chesley, Carroll et Webb, 2011). Elle permet d'alléger la direction qui, ayant peu de problèmes à résoudre, se concentre sur la stratégie d'ensemble. La décentralisation fournit aux gestionnaires subalternes une expérience en matière de prise de décision, ce qui favorise la satisfaction professionnelle. Toutefois, certains inconvénients sont attribués à la décentralisation, tels que les mauvaises décisions prises par les décideurs subalternes dues à un manque de coordination entre les preneurs de décision – chacun pouvant viser des objectifs différents de ceux de l'organisation dans son ensemble – ou, encore, une mauvaise évaluation des répercussions de chacune des décisions pour l'organisation. La qualité de la gestion y est donc variable, au gré du style de gestion de chaque décideur, compliquant également l'implantation de nouvelles pratiques.

Dans une certaine forme de décentralisation, où la prise de décision se fait en équipe, il peut être difficile d'arriver à décider, surtout lorsqu'il n'est pas possible pour un supérieur hiérarchique de trancher (Kocyba et Renault, 2007). La gestion en équipe peut irriter les employés, en plus d'induire, dans l'ensemble, une perte de visibilité et de reconnaissance pour le travail réalisé. Selon Kocyba et Renault (2007), lorsque le travail des employés est invisible aux niveaux supérieurs, les exigences formulées à l'endroit des employés peuvent être inappropriées puisque seuls les employés concernés savent exactement comment il convient de travailler. Dans ce contexte, lorsque personne n'est en mesure d'évaluer le travail réalisé, l'employé peut difficilement savoir où il en est. Bien que les employés aient besoin que leur travail soit reconnu, dans un tel contexte, « on peut constater, en même temps, une hostilité marquée contre certaines formes de "mise en évidence" des prestations individuelles, qui sont perçues comme surveillance, comme espionnage, comme signes de méfiance » (Kocyba et Renault, 2007, p. 114).



### 3. La méthodologie

Cette recherche exploratoire est de type qualitatif (Creswell, 2012), ce qui offre une possibilité élevée de conduire à des questionnements de recherche plus en profondeur (Denzin, 2012). Elle ne vise pas l'exhaustivité, mais plutôt l'illustration. Les répondants, 22 tuteurs, 14 membres des équipes de conception et 8 directeurs administratifs, proviennent de 4 établissements : l'Université TÉLUQ, le Cégep à distance (CAD), la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal (FEP) et l'Éducation à distance de la Fédération Wallonie-Bruxelles (EAD). Après avoir fait l'objet d'une validation interjuges, une grille d'entrevue a été distribuée à l'avance aux participants qui se sont portés volontaires pour participer à cette recherche. Des entretiens semi-dirigés ont été menés en présentiel ou sur *Adobe Connect*, puis analysés au regard d'une grille, non pas fondée sur des catégories prédéterminées, mais induite par une stratégie d'immersion et de cristallisation des données, afin de circonscrire les grandes tendances qui s'en dégagent. Une synthèse des réponses obtenues lors des rencontres individuelles a été présentée au personnel concerné de ces établissements, dans une vidéo accessible sur *Moodle*, afin de confirmer, d'infirmer ou de compléter ces résultats. Par rapport à chaque établissement, une nouvelle synthèse des résultats, enrichie des commentaires reçus, a servi de grille aux entrevues de groupe. Les propos tenus par les répondants ont été transcrits et codés avec un taux d'accord interjuges de plus de 80 %. Pour avoir une meilleure compréhension des résultats, les citations des tuteurs sont désignées par « T », celles des membres des équipes de conception par « C » et celles des directeurs administratifs par « D ».

### 4. Les résultats

Nous décrivons tout d'abord les établissements qui ont participé à cette recherche. Nous présentons ensuite la situation des responsables des cours et celle des tuteurs dans l'organisation du travail qui les concerne ainsi que quelques solutions proposées par les répondants à certains problèmes soulevés.

#### 4.1 Les établissements participants

Le tableau 2 présente les principales caractéristiques de chacun des établissements étudiés, soit leur date de création, le nombre de formations offertes à distance, le mode de diffusion des cours à distance et le rythme des inscriptions.

**Tableau 2**

Caractéristiques des établissements participants

	EAD	FEP	CAD	TÉLUQ
Date de création	1959	1952 (date inconnue pour la FAD)	1991	1972
Nombre de formations offertes à distance	1 000 modules	26 cours	250 cours	400 cours
Mode de diffusion des cours à distance	FAD	Présentiel et FAD	FAD	FAD
Rythme d'inscription	En continu	Par cohorte	En continu	En continu

Trois des établissements étudiés offrent un grand nombre de cours à distance depuis plusieurs années, contrairement à la FEP, où la majorité des cours sont plutôt offerts en présentiel. Ce dernier établissement est également le seul à offrir ses cours en mode cohorte plutôt qu'en continu. Parmi les thématiques dominantes du discours des répondants, l'inscription en continu a été largement commentée par les participants, qui considèrent ce rythme d'inscription nuisible à plusieurs égards. Le suivi dans la remise des travaux des étudiants est beaucoup plus difficile. La prise de vacances des tuteurs implique qu'au cours de cette période, les étudiants ne bénéficient d'aucun encadrement ou, encore, que ces étudiants sont transférés à d'autres tuteurs. Les travaux et les examens ne peuvent pas

tous être corrigés en même temps, ce qui alourdit la tâche des tuteurs et peut entraîner des incohérences dans la correction. En plus de ces problèmes liés à l'encadrement, l'inscription en continu empêche un enseignant ou un tuteur d'intervenir auprès de tous les étudiants pendant une même semaine de cours, puisque chaque étudiant suit son propre calendrier. Des modifications dans les cours ne peuvent être faites que pour une nouvelle version du cours, soit pour les étudiants à venir, sans quoi l'étudiant qui navigue dans le cours pourrait s'y perdre. Bien que l'inscription en continu présente beaucoup d'inconvénients, elle est malgré tout très appréciée par les étudiants, puisqu'elle leur permet de commencer et de terminer leurs cours au moment qui leur convient.

## 4.2 La situation des responsables des cours

Le tableau 3 présente le personnel responsable de la conception, du suivi des cours et des tuteurs ainsi que de la rédaction des grilles d'évaluation des établissements concernés.

**Tableau 3**

Les responsables, par établissement

	ED – FEP – CAD	TÉLUQ
Responsable de la conception des cours	Conseillers pédagogiques (embauche de concepteurs contractuels)	Enseignants
Responsable du suivi des cours et des tuteurs	Conseillers pédagogiques	Enseignants
Responsable de la rédaction des grilles d'évaluation	Conseillers pédagogiques (le plus souvent) ou concepteurs	Enseignants

Dans trois établissements à l'étude, ce sont les conseillers pédagogiques qui sont responsables de la conception des cours ainsi que du suivi des cours et des tuteurs. Les conseillers pédagogiques ont souvent à rédiger des grilles d'évaluation à la suite du travail réalisé par les concepteurs. Ces conseillers pédagogiques se sentent dépassés dans cette activité, n'étant pas experts dans ces disciplines. Il n'est donc pas étonnant que certains tuteurs critiquent ces grilles. « On les améliore à notre façon. Quand c'est bien bâti, c'est correct, mais dans mon cours, la grille n'évalue rien. Je me suis fait une nouvelle grille » (T). Dans le quatrième établissement, ce sont des enseignants qui assument ces responsabilités. L'un des membres des équipes de conception explique : « L'enseignant est responsable de tout. Il délègue des tâches à des tuteurs, à des coordonnateurs, mais il garde la responsabilité du bon fonctionnement de ses cours » (C). Mais, selon les répondants, les enseignants auraient trop de cours à leur charge pour bien s'acquitter du suivi des cours et des tuteurs. Selon les responsables de cours, la tâche d'enseignement est très importante : « Mettre les cours à jour n'est pas facile. Certains ont jusqu'à 10 cours à leur tâche » (C). Cette organisation du travail amène certains problèmes aux responsables de cours.

Dans certains cas, les responsables de cours se plaignent de ne pas recevoir suffisamment d'information de la part des tuteurs sur le déroulement de leurs cours. Voici ce que certains répondants ont exprimé à ce sujet :

Je me suis rendu compte que certains tuteurs adaptaient les corrigés et gardaient ces modifications pour eux. (P)

Parfois le tuteur informe le professeur des problèmes, mais parfois, il ne le fait pas. (D)

Pour être mieux informés sur le déroulement de leurs cours, certains responsables utilisent d'autres moyens que celui de questionner leurs tuteurs, comme l'exprime ici un tuteur : « Il y a même un des enseignants qui me disait qu'il prenait des étudiants à sa charge, justement pour avoir des *feed-*

*backs* sur les cours » (T). Toutefois, certains tuteurs croient qu'il y a des responsables qui ne désirent pas être informés sur leurs cours. Voici l'opinion d'un tuteur et celle d'un directeur :

Je pense que les responsables de cours s'attendent à ne pas entendre parler de moi [tuteur], justement, ni des étudiants. (T)

Le coordonnateur était obligé d'intervenir auprès du responsable, car le tuteur n'avait pas de réponse de sa part. (D)

Toutefois, certains tuteurs et responsables affirment avoir une bonne communication entre eux, comme expliqué ici :

Parce qu'il y avait beaucoup d'étudiants qui se plaignaient de la charge de travail, nous avons travaillé ensemble sur Skype. Le cours a ensuite été mis à l'essai. Je suis maintenant plus familière avec le cours. (T)

D'habitude, nous sommes sur la même longueur d'onde. (C)

### 4.3 La situation des tuteurs

Dans les quatre établissements à l'étude, les tuteurs travaillent à partir de leur domicile et sont donc éloignés physiquement des équipes de conception ainsi que des autres intervenants qui bénéficient d'une place de travail à l'établissement. Ils travaillent à temps partiel, sauf à la TÉLUQ, où il est possible, pour un certain nombre de tuteurs, de faire ce travail à temps plein.

Les tuteurs sont rémunérés à l'acte (par activité corrigée, par courriel envoyé, etc.), par étudiant encadré ou par cours, ce dernier cas s'appliquant seulement aux cours offerts en mode cohorte. Lorsqu'ils sont rémunérés à l'acte, les tuteurs se plaignent de ne pas être rémunérés pour certains aspects de leur travail tels que les échanges entre tuteurs, les formations personnelles qu'ils reçoivent ainsi que les imprévus auxquels ils font face, entre autres, ceux qui sont liés à l'informatique. « Moi, je m'énerve. On n'est déjà pas très bien payé. Si en plus, on perd

notre temps avec des problèmes informatiques, ça n'a pas de sens » (T). Dans trois établissements, les répondants disent ne pas être suffisamment rémunérés pour le travail réalisé. De plus, dans tous les établissements étudiés, la charge des tuteurs dépend du maintien de l'offre des cours dans lesquels ils interviennent. Ces tuteurs ne sont donc jamais assurés de leur emploi d'une session à l'autre.

Selon les répondants, plusieurs tuteurs se limitent à faire un travail de correction. Les initiatives qui permettraient de bonifier les cours ne sont pas encouragées. Seuls les plus audacieux prennent en charge le bon fonctionnement des cours lorsque les équipes de conception sont sourdes à leurs demandes. Un des responsables de cours explique le rôle mal défini des tuteurs de la façon suivante : « Jusqu'où peut aller un tuteur dans la modification de certains éléments d'un cours, pour un tableau qui n'est plus à jour, par exemple? » (C). La liberté pour les tuteurs de faire plus, ou autrement, que ce qui a été planifié par l'équipe de conception dépend de l'attitude du responsable de chaque cours à l'égard d'une telle implication ou, encore, de l'invisibilité des actions des tuteurs aux yeux de ces responsables.

Bien que le suivi des étudiants, qui consiste à contacter les étudiants lorsque la date de remise des travaux est dépassée, fasse partie de la tâche des tuteurs, plusieurs d'entre eux affirment ne pas le faire. « Faire le suivi du cheminement des étudiants ne devrait pas nous revenir, puisque ce sont des adultes » (T). Les tuteurs peinent à suivre le cheminement des étudiants, particulièrement dans un système d'inscription en continu. « Il est impossible d'avoir un calendrier pour chacun des 160 étudiants que j'encadre » (T). De plus, les tuteurs critiquent le fait que les tâches administratives alourdissent beaucoup leur travail. Voici ce que certains tuteurs et directeurs ont exprimé à ce sujet :

En plus de corriger, il faut faire imprimer les travaux, les mettre dans des enveloppes, les faire parvenir aux étudiants, entrer les notes des étudiants, faire le suivi de ceux qui n'envoient pas leurs travaux. (T)

Je n'aime pas faire des tâches de secrétaire, parce que je ne suis pas formée pour être secrétaire. (T)

Comme l'exprime ici un directeur, les tuteurs disent manquer d'aide pour faire un bon travail :

Les tuteurs se plaignent qu'on ne leur a pas dit comment corriger, comment tutorer. (D)

C'est important que des outils soient créés... Il faut que le tuteur ait quelque chose sur quoi se reposer. (D)

Pourtant, plusieurs tuteurs demandent de participer à l'amélioration des cours, d'être plus impliqués. En fait, c'est leur expérience d'intervenir auprès des étudiants qu'ils aimeraient mettre à profit lors de la conception des cours. Ils demandent de faire un travail à la hauteur de leurs qualifications plutôt que davantage de travail administratif.

Les tuteurs des quatre établissements considèrent leur rôle trop limité. Ils aimeraient contribuer à l'amélioration des cours. « Mes étudiants me parlent beaucoup, beaucoup. Ce que je peux apporter à l'équipe de conception, c'est une vision très réelle de la situation des étudiants » (T). De plus, ils désirent avoir la possibilité d'assumer des mandats spéciaux, au-delà de leur tâche d'encadrement, ce qui est interdit dans le cas des tuteurs syndiqués. Mais, selon nos résultats, cette prise en charge de mandats spéciaux ne semble pas être une pratique courante dans les autres établissements non plus.

Les tuteurs manquent de reconnaissance et leur travail semble ignoré dans plusieurs cas, comme l'indique ce qui suit :

Les tuteurs ne sont pas suffisamment consultés et pas respectés dans leur rôle de tuteur. (C)

Chaque année, je me dis : Est-ce que je le fais encore? Pourquoi est-ce que je fais ça? (T)

La communication peut être faite par courriel, mais c'est généralement pour faire des reproches. (T)

En général, lorsque le responsable du cours ne corrige pas les problèmes soulevés, les tuteurs arrêtent de communiquer avec lui, tout simplement. (P)

Les tuteurs se disent souvent dépourvus face aux questions des étudiants parce qu'ils ne sont pas suffisamment formés par rapport aux cours et qu'ils ne reçoivent pas toujours les réponses aux questions qu'ils posent aux responsables de cours. De plus, plusieurs tuteurs ont une connaissance limitée de l'organigramme de l'établissement et du rôle de chacun.

Finalement, les tuteurs se plaignent de recevoir des responsables de cours des directives qu'ils jugent parfois irréalistes. Ils décident donc eux-mêmes des directives qu'ils suivront ou pas. Plusieurs commentaires vont en ce sens :

Les directives reçues : c'est un autre exemple du tricotage individuel que les tuteurs vont faire, selon leur manière de travailler. (T)

J'ai un peu de difficultés avec les directives. (T)

Les directives ne sont pas suivies, ça non. (C)

J'attends des tuteurs qu'ils prennent le temps de lire le cours, qu'ils lisent les travaux, les guides de correction. Cela devrait être une obligation au point de départ. Certains lisent en diagonale, d'autres ne lisent pas, d'autres lisent au complet. On a toutes sortes de profils. (C)

Comme il y a plusieurs tuteurs dans un même cours et que chaque tuteur travaille avec plusieurs responsables de cours, les façons de faire diffèrent beaucoup d'une situation à l'autre.

## 5. Quelques solutions proposées par les répondants

Une façon de rencontrer l'objectif des tuteurs, qui est d'intervenir dans la conception des cours et d'augmenter l'efficacité du travail, serait que chaque tuteur produise régulièrement un rapport (par session ou par année) et le remette aux responsables des cours, ou encore, qu'une réunion annuelle permette d'échanger sur les cours. Un des directeurs administratifs soutient cette idée : « Je pense que les réunions en face à face, avec les équipes, devraient avoir lieu au moins une fois par année » (D). Bien que ces recommandations puissent bonifier le travail d'enseignement dans l'ensemble, il semble que ce soit insuffisant. Un des établissements fait déjà de telles interventions et ses tuteurs considèrent néanmoins ne pas être utilisés à la mesure de leur talent.

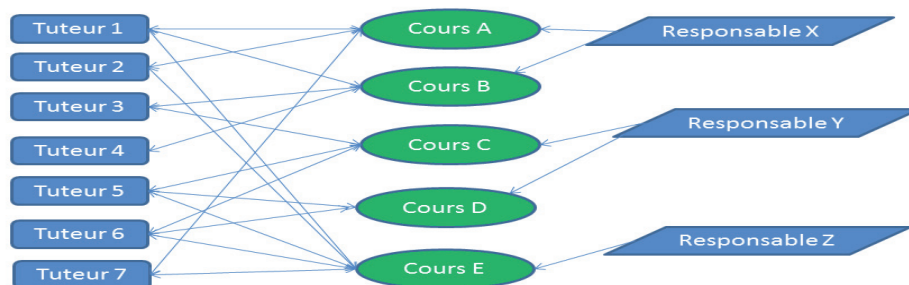
Pour éviter que les courriels demeurent sans réponse, dans deux des quatre établissements à l'étude, la communication entre les équipes de conception et les tuteurs est centralisée dans un service de tutorat, dans un cas, et dans une adresse courriel, dans l'autre, et ce, afin de faire un meilleur suivi des échanges. Mais, bien que cette centralisation permette de régler les problèmes importants, elle limite les contacts, déjà jugés trop peu nombreux, entre les tuteurs et les responsables de cours. Certains pensent même que la communication ne serait pas plus efficace pour autant. « Autant la communication était éclatée, mais plus performante à l'époque, autant elle est plus centralisée aujourd'hui, mais n'est pas encore suffisamment forte et structurée » (T). Les tuteurs demandent qu'il y ait davantage de rencontres en face à face afin de faciliter les entretiens virtuels par la suite. Mais, tout au moins, ils désirent que des rencontres en synchrone aient lieu afin d'avoir des échanges constructifs, comme le suggèrent Kocyba et Renault (2007, p. 16) : « Les

communications verbales permettent de gagner en rapidité, en clarté et en harmonie. »

## 6. Discussion

Dans les quatre établissements à l'étude, la prise de décision concernant les cours et les tuteurs est décentralisée au niveau des responsables de cours, soit aux conseillers pédagogiques ou aux enseignants. Toutefois, les tuteurs n'ont pratiquement pas droit à la prise de décision. Nous pourrions croire que la relation directe entre les responsables-enseignants et les tuteurs est le gage d'une bonne coopération, mais les résultats présentés ne le confirment pas. Les responsables-enseignants disent manquer de temps pour faire une bonne gestion des cours et des tuteurs. Quant aux responsables-conseillers pédagogiques, ils ont de la difficulté à répondre aux questions de contenu disciplinaire. Mais dans tous ces cas, les responsables de cours travaillent peu ou pas du tout ensemble, c'est-à-dire en équipe, relativement au suivi des tuteurs. Étant donné le grand nombre de responsables de cours qui interviennent auprès de chaque tuteur, il n'y a pas de vue d'ensemble du travail de chacun. La figure 1 donne une idée de cette complexité dans la gestion des tuteurs.





**Figure 1**

*Liens entre tuteurs et responsables de cours en FAD*

Dans cette figure, le tuteur 1 intervient dans les cours A, B et E, dont les cours A et B sont supervisés par X et le cours C, par Y. Le tuteur 2 intervient dans les cours A et E, dont le cours A est supervisé par X et le cours E par Z. Le superviseur X doit donc faire le suivi des tuteurs 1, 2 et 7 dans le cours A et des tuteurs 1, 3 et 4 dans le cours B.

Étant donné l'insatisfaction exprimée par les répondants sur cette organisation du travail, il semble que les responsables, qu'il s'agisse d'enseignants ou de conseillers pédagogiques, ne bénéficient pas des moyens nécessaires pour réaliser une gestion efficace des enseignements. Des règles uniformes devraient être adoptées, connues et appliquées, de façon à ce que les tuteurs y voient une cohérence et soient reconnus pour ce qu'ils font. En plus de se sentir laissés à eux-mêmes, les tuteurs ont une tâche très lourde, semble-t-il, puisqu'ils interviennent dans un grand nombre de cours et, pour trois établissements à l'étude, dans un mode d'inscription en continu.

Bien que la centralisation des communications, entre tuteurs et responsables de cours, exercée dans deux établissements permette d'assurer un meilleur suivi des demandes des uns et des autres, nous constatons que cette centralisation rencontre aussi ses limites. Elle implique une multiplication des intermédiaires et une perte de vue de l'identité de chacun. Toutefois, à la lumière des résultats obtenus,

et étant donné l'ampleur que prend le travail de tutorat en FAD, il semble qu'il s'agisse là d'un passage obligé, standardisant l'information transmise, les exigences formulées, l'évaluation du travail d'encadrement et la prise en compte des commentaires, plaintes ou éloges formulés sur les cours par les tuteurs.

Les rencontres en présentiel entre le responsable de cours et les tuteurs d'un même cours, demandées par les tuteurs, sont difficiles à réaliser dans un même temps, à cause des interrelations qui existent avec plusieurs équipes. Par exemple, le tuteur 1, de la figure 1, ne peut pas se présenter en même temps à l'équipe du responsable X et du responsable Z. D'un autre côté, ces rencontres deviennent très coûteuses lorsqu'elles sont organisées à différents moments, par équipe, étant donné que les heures de présence et les frais de déplacement sont assumés par les établissements impliqués, un tuteur devant avoir ainsi autant de rencontres que de cours dans lesquels il intervient.

Bien que les tuteurs détiennent une connaissance fine de la réaction des étudiants relativement à chaque cours, ils ont de la difficulté à parler de leur expérience aux responsables de cours, en face à face ou virtuellement, en mode synchrone, ce qui exerce une contrainte importante sur l'esprit d'équipe, autant pour les tuteurs envers les responsables de cours qu'entre les tuteurs pour un même cours.



Le travail à domicile, qui repose surtout sur des communications par courriel et par téléphone avec les étudiants, traduit une certaine invisibilité du travail des tuteurs aux yeux des responsables. Il est alors difficile de valoriser et de reconnaître le travail des tuteurs pour ce qu'il est, comme le rapportent Kocyba et Renault (2007), sans compter que, dans ce contexte, les exigences formulées à leur endroit peuvent leur sembler irréalistes. Une certaine forme d'échanges devrait être instaurée entre les tuteurs et les responsables des cours, que ce soit par une gestion centralisée des communications, par la livraison de rapports annuels par les tuteurs, par des rencontres plus fréquentes ou par une présence accrue à l'établissement, en leur allouant des bureaux de travail, par exemple.

Relativement à la rémunération à l'acte, par étudiant encadré ou par cours, l'organisation du travail dans les quatre établissements étudiés se rapproche des pratiques inspirées du taylorisme où les initiatives ne sont pas valorisées. Les tuteurs n'ont ainsi aucun incitatif qui les encouragerait à effectuer des tâches pour lesquelles ils ne sont pas rémunérés, ce qui limite la possibilité de pallier les problèmes particuliers qui peuvent se présenter.

## Conclusion

Quelle forme prend l'organisation du travail entre les responsables de cours et les tuteurs, dans quatre établissements de FAD, et quels en sont les impacts sur le travail des tuteurs? Nous constatons que l'organisation du travail dans les établissements étudiés est décentralisée, sans toutefois que des moyens adéquats permettent de l'appliquer avantageusement. Ainsi, autant les enseignants que les conseillers pédagogiques ont de la difficulté à bien s'acquitter de cette tâche. Toutefois, relativement au travail des tuteurs, la prise de décision est fortement centralisée au niveau des responsables de cours. Nous pouvons croire que cette délégation de gestion des enseignements aux responsables de cours tire son origine des pratiques exercées dans les cours en présentiel. Mais les différences importantes dans le travail qu'implique l'offre de cours à

distance comparativement aux cours en présentiel exigent des procédés de gestion adaptés. Ketchum et Trist (1992) expriment bien ce fait en affirmant que les activités et les conditions de travail doivent refléter les caractéristiques de l'organisation qui leur donne un sens. Guillemet (2004) et Pelletier (2014) parlent de cette perte de sens dans le travail effectué dans les cours à distance.

À la lumière de ces résultats, il nous semble que les responsables devraient exercer leur gestion en équipe, bien que Kocyba et Renault (2007) voient dans cette forme de gestion un risque de perte de visibilité et de reconnaissance du travail des employés. Dans la présente situation, l'absence de coordination entre les responsables de cours augmente justement ce manque de visibilité et de reconnaissance. Toutefois, d'autres recherches pourraient explorer cette solution ou d'autres façons d'organiser ce travail d'enseignement en FAD.

Le travail à domicile et à temps partiel des tuteurs doit être remis en question afin d'impliquer davantage les tuteurs dans les équipes de conception et, par la même occasion, dans la prise de décision, et de permettre ainsi l'amélioration de la qualité des cours et de leur emploi. Quant à l'inscription en continu, il y a lieu de se demander si les avantages surpassent les coûts importants qu'elle implique puisque les tuteurs peinent à faire le suivi des étudiants comme le demandent les responsables. Nous faisons tout au moins le constat, comme l'explique Loisier (2013, p. 70), qu'en comparaison avec les cours en présentiel, « [d]évelopper des formations en FAD demande plus de ressources, de temps et d'organisation ».

Bien que certaines équipes semblent avoir adopté de bonnes pratiques, cette recherche met en évidence le fait que plusieurs responsables et tuteurs ont du mal à coopérer de façon à augmenter la valeur de leur travail respectif. Dans plusieurs cas, ces employés s'ignorent. En somme, l'organisation de ce travail d'enseignement dans les établissements étudiés a pour conséquence de séparer fortement les responsables et les tuteurs, ce qui en complique

la gestion, bien que nous estimions que ce ne soit pas là un résultat visé par les dirigeants. Ainsi, il y a une distance physique (travail à domicile par rapport au travail à l'établissement) ainsi qu'une distance relative à la séquence du travail (l'encadrement succède à la conception), aux intervenants impliqués (travail avec les étudiants par rapport au travail avec l'équipe de conception) et au statut d'emploi (temps partiel par rapport au temps plein). La forme de rémunération offerte, qui consiste à payer à l'acte, par étudiant encadré, n'encourage nullement les initiatives et laisse peu de marge de manœuvre pour que les tuteurs traitent correctement les cas d'exception. Ce travail invisible les prive également d'une reconnaissance pour le travail bien fait. Les tuteurs n'ont pour seule valorisation que l'appréciation de leurs étudiants, qu'ils ne voient jamais et qui ne sont que de passage. Il n'est donc pas étonnant que certains tuteurs se sentent démotivés.

Nous constatons que cette organisation du travail est, tout comme la FAD, en constante évolution. Mais, étant donné la compétition importante que se livrent les établissements dans ce créneau de la formation, la qualité de l'organisation du travail peut être déterminante pour son avenir. Des mesures devraient être instaurées pour que les preneurs de décision puissent davantage se coordonner et mettre à profit l'expérience des tuteurs. Ces derniers demandent d'être mieux épaulés et mieux compris dans leur travail, souvent complexifié par le nombre élevé de cours dans lesquels ils interviennent, par le nombre de responsables avec lesquels ils doivent travailler ainsi que par les types d'intervention à réaliser (correction, explication des contenus disciplinaires et des procédures méthodologiques ou informatiques, encouragement, détection des erreurs dans les cours, etc.). Une meilleure coordination entre les responsables et les tuteurs devrait permettre que leurs tâches respectives soient plus riches de retombées, pour eux-mêmes et pour l'établissement, mais surtout pour les étudiants.

## Références

- Bertin, J. C. et Narcy-Combes, J. P. (2012). Tutoring at a distance: Modelling as a tool to control chaos. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 111-127. doi:10.1080/09588221.2011.639785
- Boisvert, H., Brouillette, M. C., Caron, M. A., Jacques, R., Laurin, C. et Mersereau, A. (2011). *La comptabilité de management, prise de décision et contrôle* (5<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : ERPI.
- Comas-Quinn, A., de los Arcos, B. et Mardomingo, R. (2012). Virtual learning environments (VLEs) for distance language learning: Shifting tutor roles in a contested space for interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143. doi:10.1080/09588221.2011.636055
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA : Pearson.
- Decamps, S. et Depover, C. (2011). La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J. J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 109-124). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. doi : 10.1177/1558689812437186
- Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011). Tutorat et modèle de formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 15-27). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dilworth, P., Donaldson, A., George, M., Knezek, D., Searson, M., Starkweather, K., ... Robinson, S. (2012). Editorial: Preparing teachers for tomorrow's technologies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12(1), 1-5. [Récupéré de http://learntechlib.org](http://learntechlib.org)
- Dir, M. et Simonian, S. (2015). Tuteur en ligne : une activité de travail aux prises avec ses contradictions. Dans A. Jézégou, P.-A. Caron et J. Heutte (dir.), *Actes du colloque e-Formation 2015* (p. 45-49). [Récupéré du site du colloque : http://www.trigone.univ-lille1.fr/eformation2015](http://www.trigone.univ-lille1.fr/eformation2015)
- Garrison, R. H., Chesley, R., Carroll, R. F. et Webb, A. (2011). *Fondements de la comptabilité de gestion* (2<sup>e</sup> éd.) (H. Bergeron et C. Roy, adapt.). Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.
- Gélis, J. M. (2015). Des responsables d'équipe dans le département d'un enseignement à distance : entre innovation, industrialisation et modèles de dissémination. *Distances et médiations des savoirs*, 10. [Récupéré de http://journals.openedition.org/dms](http://journals.openedition.org/dms)

- Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme? *Distances et savoirs*, (2), 93-118.  
Récupéré de <http://caim.info/revue-distances-et-savoirs.htm>
- Karsenti, T. (2013). Les MOOC : révolution ou simple effet de mode? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-22.  
<https://doi.org/10.18162/ritpu.2013.227>
- Ketchum, L. D. et Trist, E. (1992). *All teams are not created equal. How employee empowerment really works*. Londres, R.-U. : Sage.
- Kocyba, H. et Renault, D. (2007). Reconnaissance, subjectivisation, singularité. *Travailler*, 2(18), 103-118.  
<https://doi.org/10.3917/trav.018.0103>
- Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). Récupéré de <http://refad.ca>
- Marchand, L., Loisier, J., Bernatchez, P.-A. et Page-Lamarque, V. (2002). *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne auprès de la francophonie pancanadienne*. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). Récupéré de <http://refad.ca>
- Pelletier, P. (2014). L'apport des sciences de la gestion à la compréhension du phénomène de la formation à distance en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11(2), 52-71.  
<https://doi.org/10.18162/ritpu.2014.249>
- Racette, N., Poellhuber, B. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (2017). Quelles sont les caractéristiques de l'emploi et du travail des tuteurs en formation ouverte et à distance? *Distances et médiations des savoirs*, 18. Récupéré de <http://journals.openedition.org/dms>
- Robbins, S. P., Coulter, M., Leach, E. et Kilfoil, M. (2015). *Management* (L. Hamel, trad.). Montréal, Canada : ERPI. (Ouvrage original publié en 2012 sous le titre *Management* (10th ed.). Toronto, Canada : Pearson Education).
- Wengrowicz, N. et Offir, B. (2013). Teachers' perceptions of transactional distance in different teaching environments. *American Journal of Distance Education*, 27(2), 111-121.  
doi:10.1080/08923647.2013.773701

# Le e-sport, un nouveau « sport » numérique universitaire?

## eSport: A New University Sport?

Thierry **KARSENTI**  
Université de Montréal  
thierry.karsenti@umontreal.ca

Julien **BUGMANN**  
Université de Montréal  
julien.bugmann@umontreal.ca

Recherche scientifique avec données empiriques

### Résumé

Alors que la pratique du e-sport est de plus en plus répandue et que l'on en vient même à parler de la présence de ce sport aux Jeux olympiques de 2024 à Paris, il peut être important de s'intéresser à cette nouvelle tendance vidéoludique et à sa reconnaissance sociale et professionnelle à l'université. Ce document, en plus de présenter une revue de la « jeune » littérature sur le e-sport, dévoile les conclusions d'une recherche menée sur la pratique du e-sport auprès de 522 étudiants universitaires considérés comme des « e-athlètes » de cette discipline. Quatre objectifs ont guidé cette recherche : 1) déterminer les méthodes et conditions d'entraînement des e-athlètes; 2) décrire les habitudes des e-athlètes en matière d'exercices physiques; 3) définir la pratique des e-sports telle que vécue par les e-athlètes; et 4) mieux comprendre la potentielle reconnaissance de cette activité en tant que sport. Cette recherche examine par la même occasion les relations du e-sport avec le milieu universitaire. Elle est particulièrement originale dans la mesure où elle s'inscrit dans un domaine en plein essor et incontestablement tourné vers l'avenir.

### Mots-clés

Sport électronique, *e-sport*, jeux électroniques compétitifs, *jeu professionnel*, *joueurs professionnels*, *e-athlète*,

### Abstract

e-Sports are on the rise, and poised to feature at the 2024 Paris Olympics. It would therefore be important to examine this new gaming trend in terms of social and professional recognition at university. This paper reviews the fledging literature on e-sports and presents the conclusions of a study on the e-sport practices of 522 e-athletes attending university. The five study objectives were to: 1) identify training methods and conditions for e-athletes, 2) describe their physical exercise habits, 3) describe the e-sport experience from the e-athlete perspective, 4) identify emotional, cognitive, and social impacts of e-sports, and 5) better understand the potential for e-sport recognition as a “real” sport category. Relationships between e-sports and academia are also investigated. The originality of this study lies in its focus on an emerging and forward-looking field.



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n1-07>, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

## Keywords

Electronic sports, virtual sports, cybersports, gaming, pro-gaming, competitive gaming, competitive Internet gaming, competitive computer gaming

## Introduction

Il y a près de 50 ans, en octobre 1972 à l'Université de Stanford (États-Unis), se déroulait la toute première compétition officielle de jeux vidéo, appelée Intergalactic Spacewar Olympics. Depuis cette époque, la pratique du jeu vidéo s'est très largement développée dans la société, y compris à l'école, voire à l'université. Rappelons à ce sujet que la pratique du jeu est, depuis longtemps, considérée comme faisant partie intégrante du développement de l'enfant et participerait, de manière particulièrement active, aux apprentissages des élèves (Cailliois, 1958; Dewey, 1963; Piaget, 1959). De nombreuses initiatives intégrant les jeux vidéo en classe, mais aussi en dehors, ont donc vu le jour et plusieurs études ont démontré l'impact positif de leur utilisation à des fins d'apprentissages (Bugmann, 2016; Joly-Lavoie et Yelle, 2016; Natkin, 2009).

Aujourd'hui, en 2018, une pratique particulièrement novatrice et collaborative semble s'imposer dans le milieu éducatif, et de plus en plus dans le domaine universitaire, l'e-sport. Il s'agit de la pratique compétitive et organisée du jeu vidéo où des e-athlètes s'affrontent, généralement en équipe, dans des jeux souvent très populaires auprès du grand public, comme par exemple : Fortnite, League of Legends, Counter-Strike, Call of Duty, Overwatch et Madden NFL, pour ne nommer que certains d'entre eux. Ces e-athlètes sont regardés et suivis par des millions d'admirateurs de partout dans le monde, à l'instar des autres sportifs. Ils compétitionnent lors d'événements pour lesquels des milliers de spectateurs sont présents. Il existe même des services de diffusion en direct de ces compétitions sportives, comme par exemple Twitch (<http://twitch.tv>).

En Corée du Sud (Paberz, 2012), cette activité a, depuis de nombreuses années, sa propre chaîne de télévision et elle y est même devenue un sport na-

tional depuis bientôt 10 ans. Aussi, en 2014, l'Université Robert Morris, à Chicago, fut la première université en Amérique du Nord à reconnaître les e-sports comme une discipline sportive universitaire à part entière et le terme e-athlètes est alors devenu de plus en plus commun. On retrouve désormais de nombreuses universités qui possèdent des équipes officielles de e-sport (plus d'une cinquantaine, que ce soit aux États-Unis, au Canada, en Europe ou autres). Dans ces universités, ceux que l'on nomme les e-athlètes sont souvent soutenus par les départements d'athlétisme, au même titre que les autres sportifs, puisqu'ils ont même accès à des bourses de sports-études et à des encadrements particuliers (nutritionniste, psychologue, etc.). Mais cela va plus loin encore et la ville de Paris envisage, dans son organisation des Jeux olympiques de 2024, de faire du e-sport une compétition officielle.

Pourtant, la reconnaissance de cette pratique ne va pas forcément de soi et de nombreuses questions se posent, notamment dans le milieu éducatif où, comme nous venons de le mentionner, cette pratique prend une place de plus en plus importante, particulièrement à l'université. L'une des principales interrogations soulevées est donc la suivante : peut-on vraiment parler de sport quand on fait référence au e-sport, comme cela semble être le cas lorsque l'on parle des e-sportifs universitaires? Alors que certains affirment avec véhémence que non (Parry, 2018), dans certains pays, le e-sport est reconnu comme étant un sport officiel (Paberz, 2012). Dans un contexte où les membres de certaines équipes se font appeler e-sportifs et véhiculent l'image d'établissements universitaires dans le monde entier, il apparaît important que la recherche puisse apporter un éclairage scientifique sur la question de l'impact de cette pratique sur les joueurs.

Dans ce texte, nous présentons les résultats d'une recherche menée auprès de quelque 522 e-athlètes universitaires internationaux. Quatre objectifs majeurs ont guidé notre travail de recherche, soit : 1) déterminer les méthodes et conditions d'entraînement des e-athlètes (nombre d'heures, accompagnement, etc.); 2) décrire les habitudes des e-ath-



lètes en matière d'exercices physiques (pratique sportive, travail de la motricité fine, etc.); 3) définir la pratique des e-sports telle que vécue par les e-athlètes (conditions de jeu, collaboration, compétition, etc.); 4) mieux comprendre la potentielle reconnaissance de cette activité en tant que sport. Cette recherche est particulièrement originale dans la mesure où elle s'inscrit dans un domaine en plein essor et incontestablement tourné vers l'avenir.

### Revue de la littérature sur le e-sport

On parle beaucoup des « e-sports » ces dernières années, et encore plus depuis leur évocation en tant que discipline sportive aux Jeux olympiques de 2024 à Paris. Mais tout d'abord, lorsque l'on parle du e-sport, de quoi parle-t-on et qui sont les acteurs de cet univers en plein essor? Cette partie présente une revue de la littérature destinée à mieux comprendre ce qu'est le e-sport et de quelle manière sa pratique est vécue par ceux que l'on appelle les e-sportifs.

#### Les e-sports, une pratique « sportive » émergente?

Lorsque l'on parle de e-sport, on s'intéresse à une pratique forte et en passe de devenir une pratique sociale majeure. Rappelons à cet effet que 1,8 milliard de personnes sur terre jouent aux jeux vidéo et que plus de 100 millions d'entre elles s'adonnent aux e-sports (Pinault, 2018). Cela a très certainement incité la ville de Paris, candidate officielle aux Jeux olympiques de 2024, à exprimer son souhait de faire des e-sports une véritable discipline olympique officielle (Jenny, Manning, Keiper et Olrich, 2017). Il faut reconnaître que, depuis quelques années, la pratique du e-sport a le vent en poupe. Certains clubs sportifs professionnels ont même créé des structures spécifiques aux e-sports (Le Monde, 2018) et les chaînes de télévision sportives n'hésitent plus, aujourd'hui, à diffuser les compétitions majeures de e-sports à des heures de grande écoute. Cette tendance apparaît comme particulièrement surprenante alors même que certaines activités

sportives éprouvent une réelle difficulté, depuis toujours, à être reconnues en tant que telles. Ce fait est d'autant plus marquant que les principaux financements pour les équipes de e-sport proviennent de grandes entreprises (Orange, Adidas, etc.), qui semblent parfois prioriser ce type d'activité par rapport à d'autres sports pourtant bien plus reconnus en tant que tels (soccer, etc.). Mais avant tout, il est important de préciser de quoi il est question lorsque l'on aborde la thématique des e-sports. Ainsi, est-ce que les e-sports sont des « sports » comme les autres? Ou constituent-ils uniquement une pratique ludique et virtuelle sans aucun lien avec une activité sportive, quelle qu'elle soit, voire un outil de placement de produit, de marketing? Peut-on d'ailleurs répondre à ces deux questions? Selon Xue, Pu, Hawzen et Newman (2016), les « e-sports » correspondent à « toute compétition de jeu vidéo multijoueur organisée, où les individus et les équipes se rassemblent dans les stades et les arènes pour participer à des tournois sanctionnés, en temps réel, largement diffusés, financièrement incités et largement assistés ». Le terme « e-sports » a même été ajouté à la base de données de *Dictionary.com* et « fait référence aux tournois compétitifs de jeux vidéo, en particulier parmi les joueurs professionnels » (Jenny *et al.*, 2017). Selon ces derniers, « comme les sports de compétition traditionnels, les sports électroniques requièrent des compétences, des stratégies, des tactiques, de la concentration, de la communication, de la coordination, du travail d'équipe et une formation intensive ». Toujours selon ces auteurs, une partie des rares travaux universitaires sur la question a d'ailleurs cherché à comparer la pratique des e-sports à celle des sports traditionnels. Pour certaines universités en Amérique du Nord, notamment, des jeux vidéo tels que *League of Legends* ou *Halo: Reach* sont considérés comme des jeux d'équipe et de réaction instantanée à une situation stratégique, comme c'est le cas, selon certains auteurs, de sports tels que le basketball et le hockey. Selon Jenny *et al.* (2017), les sports électroniques peuvent ainsi être qualifiés de sports parce qu'ils en présentent les cinq caractéristiques (le jeu, l'organisation, la compétition, les habiletés et le suivi général). Et cela soulève des interroga-

tions d'autant plus que « les sports électroniques ne sont généralement pas perçus comme des versions “électroniques” de sports “traditionnels” tels que le football, le basketball ou les sports d'athlétisme », même si ces simulations de sports traditionnels sont aussi transposées en jeux vidéo (par exemple avec les jeux vidéo FIFA ou encore NHL) (Hamari et Sjöblom, 2017). Il s'agit là de l'une des problématiques fortes de cette activité. Lorsque l'on parle de « e-sports », est-ce que l'on parle réellement d'un « sport »? D'ailleurs, de plus en plus d'établissements universitaires possèdent un programme entourant la participation aux e-sports. Ainsi, Doran (2017) rapporte que les joueurs ou e-athlètes démontrent plusieurs qualités que l'on retrouve chez les athlètes traditionnels, par exemple la ténacité, la pensée critique, le travail d'équipe, la communication et le désir constant de s'améliorer. Ces compétences peuvent même être relativement proches des caractéristiques de certains artistes (musiciens, écrivains, etc.). C'est notamment le cas à l'Université de Montréal où l'équipe de e-sports a officiellement intégré depuis 2017 la section sportive universitaire qu'elle partage donc avec les hockeyeurs, footballeurs et autres compétiteurs en natation. Mais quels sont les bénéfices du jeu pour les e-athlètes? Qu'apprennent-ils en jouant?

### Être un e-athlète et apprendre en jouant

Selon plusieurs auteurs, dont Martončík et Lokša (2016), les e-sports ne sont pas uniquement des loisirs, et ils doivent être vus, et perçus, comme une pratique pouvant être source de plaisir, mais aussi et surtout, bénéfique pour les joueurs sur les plans physique et psychologique (relations sociales, anxiété sociale, solitude). Certaines études ont même montré que les joueurs de célèbres jeux vidéo en ligne ressentent, dans l'univers virtuel, moins d'anxiété sociale et moins de solitude que dans le monde réel. Au même titre que pour des sportifs traditionnels, le fait d'être en équipe, de participer à un groupe, un collectif, pourrait donc être bénéfique d'un point de vue psychologique pour certains joueurs. En participant à des équipes, les joueurs satisfont d'ailleurs au besoin d'appartenance, et ils combinent

aussi leur désir de puissance dès lors qu'ils sont en position de chef d'équipe de jeu (Martončík, 2015). D'autres ont aussi mis en évidence une association entre la croissance de certaines régions cérébrales et la durée de carrière des professionnels du sport électronique (Hyun *et al.*, 2013). Mais si les joueurs jouent, c'est principalement pour des raisons de sociabilité, de plaisir et de performance (Frostling-Henningsson, 2009; Hobler, 2007; Jansz et Martens, 2005; Müller-Lietzkow, 2006) et de nombreux travaux ont ainsi montré qu'il existait de multiples avantages à la pratique des jeux vidéo, tels que l'amélioration des compétences en communication, en coopération, en représentation dans l'espace et en prise de décision, voire le développement de compétences scolaires telles que les mathématiques (Amato, 2011; Ferguson, Garza, Jera-beck, Ramos et Galindo, 2013; St-Pierre, 2010). Il semblerait donc que l'on puisse apprendre, s'amuser et performer comme dans toute activité sportive. Ainsi, alors que le e-sport est de plus en plus proche de la reconnaissance, avec notamment une inscription possible des e-sports aux jeux olympiques, il apparaît particulièrement important de s'intéresser à cette pratique émergente et pouvant être visiblement bénéfique pour les joueurs. D'autant plus que l'on observe un rapprochement récent entre l'éducation et le jeu vidéo. Par exemple, le jeu vidéo en réseau — particulièrement proche des e-sports, dans la mesure où il s'agit de participer à une compétition, très souvent avec son équipe, et contre d'autres joueurs — est désormais intégré par certains établissements scolaires ou universitaires. Et des travaux récents abordent à présent cette problématique et cette relation entre certains établissements d'enseignement, principalement universitaires et le e-sport (DiFrancisco-Donoghue et Balentine, 2018; Keiper, Manning, Jenny, Olrich et Croft, 2017; Schaeperkoetter *et al.*, 2017). On voit même aujourd'hui certains établissements scolaires proposer des dispositifs intégrant des parcours e-sports, à l'image des sports-études, comme par exemple, au Québec, le cégep de Matane (Radio-Canada, 2017a) ou encore l'école Arvida (Radio-Canada, 2017b). Dans ce contexte de forte présence

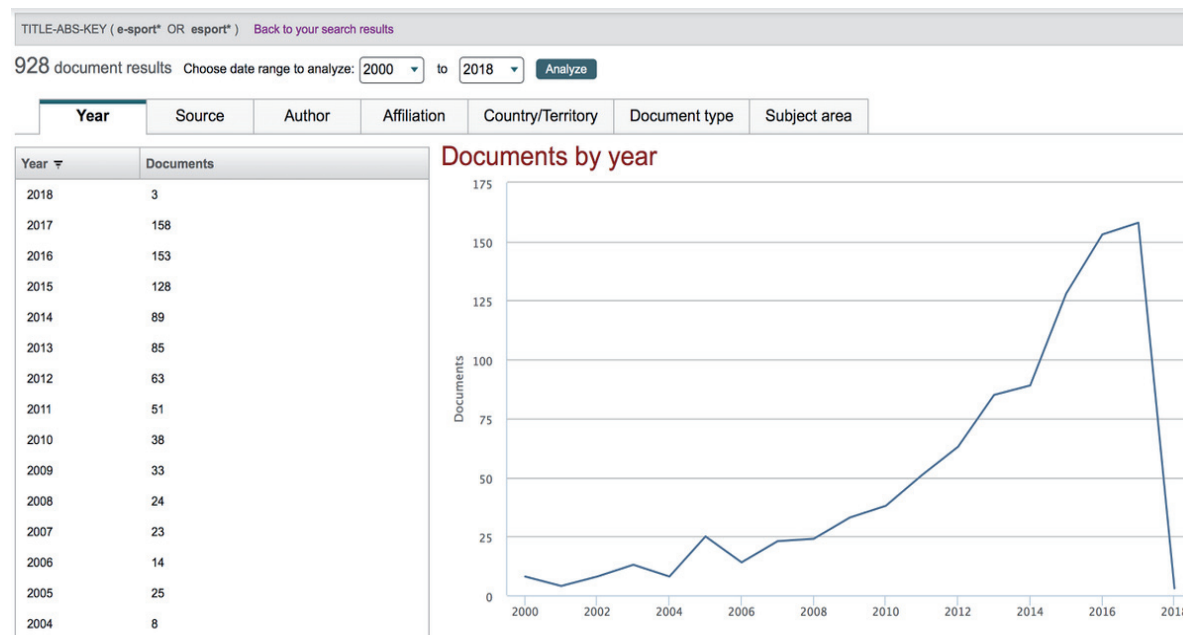
des jeux vidéo à l'école, les journées de cours sont partagées entre informatique, activité physique, sport électronique et cours dits traditionnels.

## Problématique

Depuis quelques années, les recherches sur le e-sport sont de plus en plus nombreuses (figure 1) et ont montré que cette pratique était loin d'être désorganisée. Il semblerait même qu'elle soit articulée autour de différents genres de jeux spécifiques que l'on pourrait qualifier de « sous-cultures au sein des sports électroniques » (Hamari et Sjöblom, 2017).

On retrouve ainsi des « jeux multijoueurs en arènes de combat, des jeux de tir à la première personne, des jeux de cartes, des jeux de sport » (Hamari et Sjöblom, 2017), sans oublier des « jeux de stratégie » (Funk, Pizzo et Baker, 2018). On parle donc d'une structure hiérarchisée, dans la mesure où elle comporte une organisation et où elle est gérée comme tout autre sport, et qu'il est ainsi possible d'étudier sous différents angles, de l'outil au joueur, en passant par les sous-cultures existantes.

C'est vers cette pratique structurée du joueur, et en complémentarité avec les travaux de recherche sur la question, que notre recherche s'est articulée. Effectivement, alors que la pratique du jeu est depuis longtemps perçue comme une source d'apprentissage forte (Huizinga, 1971; Piaget, 1959; Winnicott, 1975), tout comme celle du jeu numérique (Amato, 2011; Berry, 2009, 2011), certains se sont intéressés aux différences et ressemblances entre ces deux versions du jeu (Buzy-Christmann, Filippo, Gorla et Thévenot, 2016; Virole, 2005). Pour notre part, nous avons souhaité nous pencher, dans le cadre de notre recherche, sur la reconnaissance dont peut ou pourrait bénéficier le e-sport, notamment en contexte éducatif. Entre grande tendance chez les jeunes et mise en valeur très forte dans certains pays, par la culture pour certains, par les industriels ou encore par les systèmes éducatifs pour d'autres, la question de la reconnaissance des « e-sports » fait cependant toujours débat. En effet, alors même que certaines autres activités physiques ou sportives peinent à



**Figure 1**  
Graphique représentant les publications parues où le terme e-sport apparaît dans la base de données Scopus pour 2000 à 2017

être reconnues et que l'influence des jeux vidéo est toujours aussi discutée, nous avons souhaité apporter un éclairage nouveau sur ce qui semble bel et bien s'imposer dans la société et que l'on en vient fréquemment à qualifier de « sport » à part entière. Mais alors, comment prendre en compte, du côté des établissements d'enseignement, une pratique aussi singulière que les e-sports? Et qu'est-ce qui différencie les sports dits traditionnels des e-sports? Les e-athlètes s'entraînent-ils? Et si oui, comment? En équipe? Seuls? Travaillent-ils la préparation mentale et physique? Et eux-mêmes, tout d'abord, voient-ils leur pratique comme pouvant être une pratique sportive à part entière, voire universitaire? L'objectif majeur de notre recherche était ainsi d'apporter un éclairage scientifique sur la question des e-sports dans notre société. En d'autres termes, comment se qualifie le e-sport face aux sports dans ces codes, valeurs, pratiques?

## Méthodologie

En vue d'apporter des éléments de réponse à ces différentes questions, nous avons mis en place une démarche de recherche particulière qui vise à mieux comprendre ce qu'est le « e-sport » et comment se comporte le « e-sportif », tout particulièrement dans son approche à la compétition. Pour ce faire, des données ont été collectées au courant de l'année 2018.

## Participants

Ce sont, au total, 522 e-athlètes universitaires qui ont participé à cette enquête. Les répondants provenaient du Canada (68,44 %), de la France (3,35 %), des États-Unis (8,68 %), mais aussi de la Hongrie (10,85 %) ou encore de l'Angleterre (1,58 %) ou d'autres pays (8,68 %). Parmi les participants ayant répondu à la question sur le sexe, on constate qu'il y a environ 11 % de femmes et 89 % d'hommes. L'âge moyen des répondants était de 20,4 ans.

## Stratégie de collecte de données

Sur le plan des méthodes et stratégies de collecte de données, nous avons cherché à la fois à être exhaustifs et novateurs pour répondre à nos objectifs de recherche. Ces méthodes de collecte de données ont été regroupées en trois grandes catégories. La première (1) consistait en des questionnaires d'enquête en ligne (522 répondants), la deuxième (2) en des entrevues semi-dirigées individuelles auprès des participants membres d'une équipe de e-sport et ayant accepté de répondre à notre sollicitation ( $n = 22$ ). Nous avons également procédé à trois entrevues de groupe ( $n = 8$ ) avec les joueurs d'une équipe de e-sport. Cette équipe a été choisie non seulement parce qu'elle était fréquemment en compétition officielle, mais aussi pour sa reconnaissance en tant qu'équipe e-sportive évoluant dans un des jeux vidéo les plus reconnus dans le milieu du e-sport. Nous avons également réalisé des entrevues de type « think aloud » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) (pendant des périodes de compétition ou d'entraînement). Enfin, nous avons réalisé des observations vidéographiées (350 minutes) de compétitions ou d'entraînements e-sportifs avec caméras afin d'étudier les pratiques des e-sportifs en immersion.

## Traitement et analyse des données

Les données recueillies à l'aide du questionnaire comprennent à la fois des échelles de Likert et des réponses ouvertes. Par conséquent, l'analyse qui en ressort est dite de type *mixte*. L'analyse quantitative comprend des statistiques descriptives élaborées à l'aide du logiciel SPSS (version 23) et de l'outil de sondages en ligne *SurveyMonkey* (<http://surveymonkey.com>). Ces premiers résultats d'analyse sont approfondis et appuyés par une analyse qualitative des réponses ouvertes aux questionnaires, effectuée à l'aide du logiciel QDA Miner (version 5). Celle-ci consistera en une analyse de contenu (voir L'Écuyer, 1990; Miles et Huberman, 2003) dont le codage semi-ouvert a été construit à partir des réponses des participants en lien avec les prin-



cipaux objets de recherche. L'analyse des données des entrevues individuelles et de groupe, de même que des observations vidéographiées, s'est inspirée des démarches proposées par L'Écuyer (1990) et Huberman et Miles (2003). Nous avons privilégié une approche de type « analyse de contenu ». Les analyses qualitatives ont à nouveau été facilitées par l'emploi du logiciel QDA Miner, abondamment utilisé dans l'analyse de données qualitatives en recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

### Forces et limites méthodologiques

L'une des principales forces de la présente étude réside assurément dans la méthodologie de recherche particulière utilisée. Jumeler des questionnaires d'enquête en ligne à des entrevues individuelles et de groupe, de même qu'à des observations, semble constituer, en soi, un avantage majeur pour enrichir et trianguler les résultats obtenus. Les choix méthodologiques effectués ne sont pourtant pas sans limites. Tout d'abord, le fait de travailler à partir des perceptions peut constituer une limite que nous avons tenté de pallier par un vaste échantillon de participants ( $n = 522$ ) et par des instruments de collecte de données variés. Pour réduire ce biais méthodologique, les analyses effectuées ont systématiquement comparé les réponses des différents types de répondants, mettant en exergue leurs points de divergence lorsque nécessaire. Une autre limite de l'étude est liée à l'échantillon des participants qui n'était pas aléatoire, c'est-à-dire que notre choix des participants n'avait pas pour objectif de représenter un sous-ensemble de la population interrogée. En effet, il nous était impossible de construire un échantillon prévisible dans la mesure où le questionnaire a été proposé en ligne. Enfin, une autre des forces principales de la présente étude réside assurément dans la collaboration mise en place avec différents membres des associations de e-sports universitaires et provinciales (avec la Fédération québécoise de sports électro-

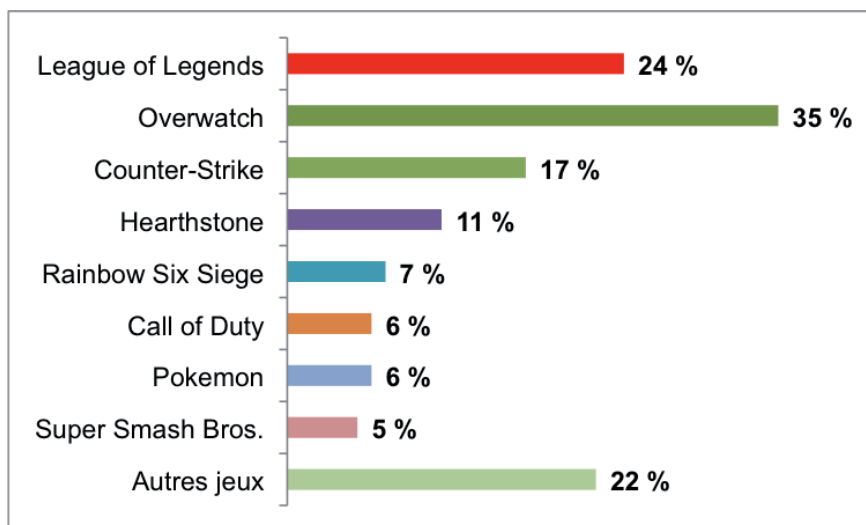
niques, de même qu'avec les comités organisateurs de diverses compétitions de e-sports, comme par exemple le Lan ETS 2018 auquel plus de 2 000 e-athlètes ont participé).

### Principaux résultats

Les données recueillies ont permis de mieux comprendre les comportements des e-sportifs lors des entraînements et des compétitions officielles de jeu vidéo auxquelles ils participent.

#### Des joueurs d'expérience pour une pratique stabilisée et reconnue

Les données collectées montrent que les participants jouent majoritairement à *Overwatch* (35 %) (figure 2), un des jeux les plus connus dans le domaine du e-sport. *League of Legends* suit juste après avec 24 % de joueurs.



**Figure 2**

Répartition des jeux vidéo les plus joués par les enquêtés

Plus de 70 % des participants affirment avoir déjà participé à une compétition e-sportive. Certains d'entre eux sont même des compétiteurs depuis de nombreuses années. En effet, certains font du e-sport depuis plus de 10 ans (12,04 % des enquêtés) et la majorité ont entre 2 et 4 années de pratique

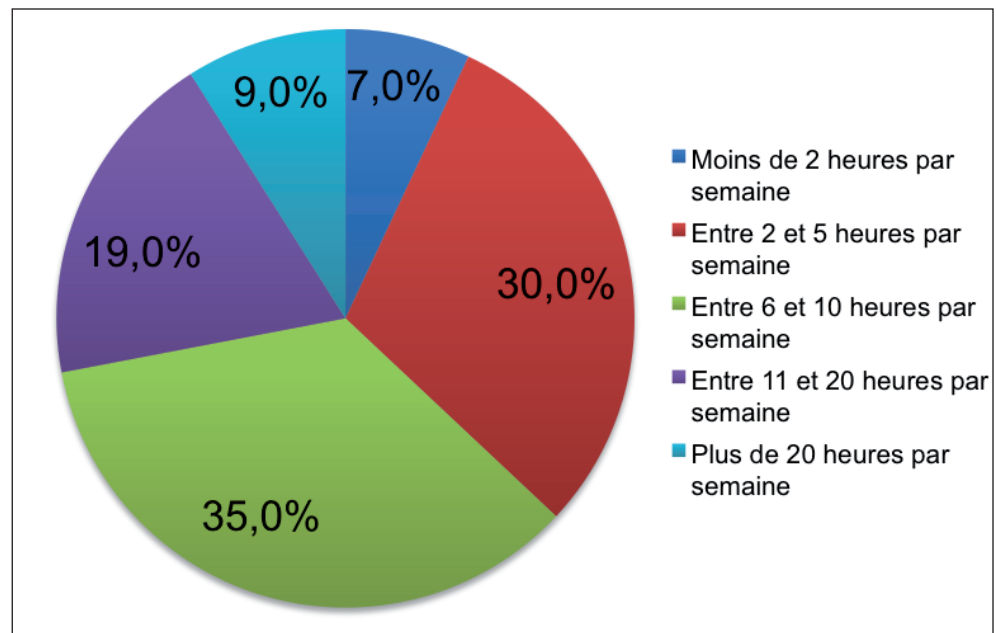


du e-sport (23,81 %). On est donc loin du joueur occasionnel et ce résultat rejoint les travaux de Hamari et Sjöblom (2017) qui voient dans la pratique du e-sport une organisation structurée, avec des genres de jeux particuliers en compétition, et somme toute assez répandue et stabilisée en tant qu'activité vidéoludique. Il est à noter également que ces e-sportifs sont principalement attirés par la compétition et qu'il s'agit pour eux de l'attrait principal de cette pratique (25,63 %). Cependant, la dimension affective reste particulièrement présente pour les joueurs qui s'y consacrent, à 20,49 % d'entre eux, pour le fait de jouer avec leurs amis et à 18,35 % pour s'amuser, seuls ou entre amis. Le fait de gagner de l'argent, ce qui est possible dans ce genre de pratique, reste secondaire (8,39 %) chez les personnes enquêtées.

On constate également que faire du e-sport est une pratique chronophage (figure 3). En effet, entre les entraînements et les compétitions, les joueurs peuvent passer plusieurs heures devant leur écran à jouer chaque jour. En l'occurrence ici, on constate qu'ils passent, pour près de 65 % d'entre eux, entre

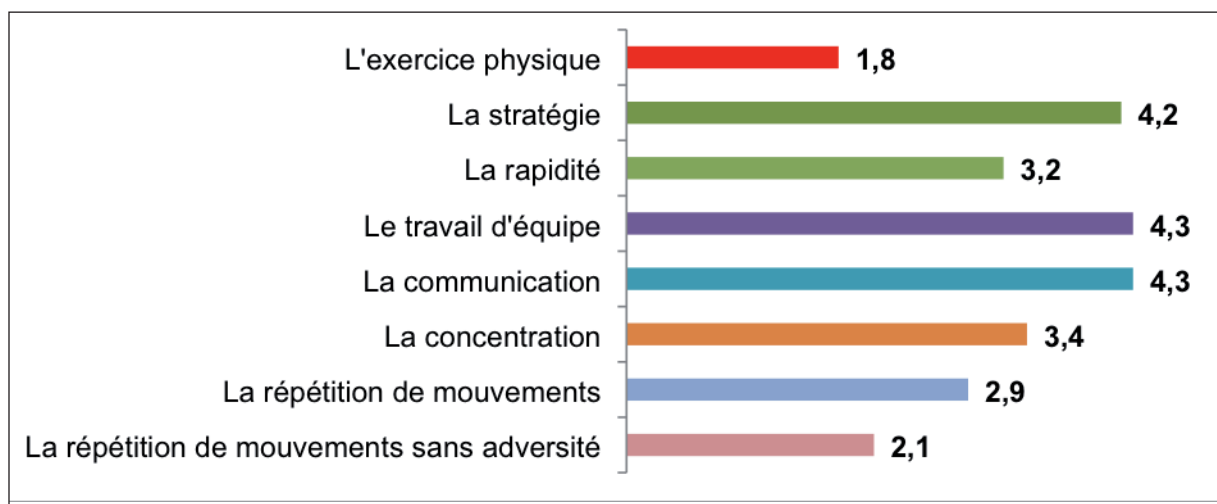
12 et 35 heures à s'entraîner de manière individuel chaque semaine. À ces heures d'entraînement individuel vont s'ajouter, pour certains d'entre eux, des heures d'entraînement collectif. En effet, les joueurs vont encore passer, pour 83 % d'entre eux, entre 2 et 30 heures par semaine avec leur équipe. Certains e-athlètes passent ainsi plus de temps à s'entraîner avec leur équipe (83 % des enquêtés) que de manière individuelle (65 % des enquêtés). À la vue de ces résultats, le e-sport semble donc ici particulièrement orienté sur le collectif.

Les entrevues individuelles réalisées confirment cette tendance. Ainsi, une joueuse d'une équipe de e-sport confirme lors d'un entretien que, pour performer dans une compétition de e-sport, il faut s'entraîner au moins « 5 heures par soir, pendant 5 jours d'affilée ». La question de l'entraînement est ainsi centrale. Cette joueuse parle même de camps d'entraînement lors desquels l'entraînement monte à 10 heures par jour, et ce, pendant 5 jours d'affilée.



**Figure 3**  
*Temps par semaine consacré à l'équipe*

À l'égard de ce qui est travaillé lors des entraînements en équipe (figure 4) et des entraînements individuels, on repère deux distinctions majeures. La première concerne le travail stratégique qui est bien plus abordé lors des séances collectives. On constate également que la communication est particulièrement travaillée, mais que la répétition des mouvements sans adversité est clairement délaissée lors des séances collectives au profit d'autres activités d'entraînement.



**Figure 4**

*Contenu des séances d'entraînement en équipe*

Par ailleurs, pour maintenir un niveau de jeu performant, les entraînements sont rythmés par plusieurs exercices pour ces joueurs. Ils font ainsi des exercices « de pensée, d'analyse », mais déclarent que « tout le monde ne les fait pas malheureusement ». Lors des sessions de jeu, ils utilisent également des « exercices imprimés » avec « des exercices d'écriture qui contiennent les objectifs » ou encore une pratique de « délibéré » (en pratiquant en dehors de leur zone de confort). Il arrive également aux joueurs de « visionner les parties d'entraînements pour identifier des points faibles et des points forts à travailler ». Là où réside la difficulté, selon les joueurs interrogés, c'est dans la lutte contre la déconcentration lors des entraînements. Les joueurs

cherchent alors du soutien auprès d'autres joueurs ou de membres du personnel. En effet, de nombreux joueurs ont un entraîneur (Paberz, 2012), un thérapeute, un analyste et même parfois un gérant qui les accompagnent. Ce dernier est d'ailleurs « l'intermédiaire entre le *coach*, le *staff*, les joueurs et la direction de l'organisation », comme le confirme le manager d'une équipe de e-sport que nous avons interrogé lors d'un événement e-sportif majeur.

#### **Le e-sport, une pratique « sportive » et éducative?**

Lors des entraînements individuels, on constate que les joueurs déclarent très majoritairement (33 % d'entre eux) que ce qui leur semble efficace reste le travail de l'aspect technique du jeu et le temps de pratique. En d'autres termes, ce seraient très largement les manipulations du jeu qui sembleraient importantes aux yeux des joueurs. On relève aussi

le fait que plus de la moitié des joueurs (56 %) n'utiliseraient pas d'outils extérieurs (fiches d'aide, chronomètre ou autre) pendant leurs parties, mais qu'ils ne seraient que 29 % à ne jamais prendre en compte de conseils de personnes extérieures. Enfin, les joueurs procéderaient à une écrasante majorité (73 %) à une préparation stratégique mentale et technique (manipulation) avant les parties, que cela relève de l'élaboration d'un plan de match, du choix de personnages en fonction de la carte de jeu, ou autre. Jouer aux e-sports, ce serait donc, en quelque sorte, aborder une compétition comme on pourrait le faire dans un autre contexte sportif, par exemple une compétition de football, et se préparer en conséquence afin d'être le plus efficace possible. Ceci serait confirmé par le *manager* d'une équipe interrogé lors d'une compétition de e-sport :

« C'est vraiment important pour les joueurs de travailler sur leur mental, il doit être à toute épreuve; un joueur qui pense qu'il est au sommet de sa forme va arrêter d'apprendre; l'apprentissage, c'est la clé, même les meilleurs joueurs du monde sont constamment en train de chercher l'apprentissage, en train de chercher à s'améliorer. »

Aussi, « les joueurs suivent un entraînement physique régulier », ils font de l'exercice, car « il faut être physiquement capable de se taper des *games* très intenses intellectuellement ». Selon ce *manager*, les joueurs seraient donc également préparés physiquement pour leurs compétitions. Dans le cadre de nos entretiens avec les joueurs, nous avons également relevé un certain nombre de commentaires à ce sujet. Ainsi, l'aspect social est mis en avant par les joueurs qui « mangent ensemble et font de grandes périodes d'entraînement avec des moments de discussion en attendant tout le monde ». Il s'agirait donc d'une pratique où les joueurs évoluent dans une sphère sociale, en appartenant à des commu-

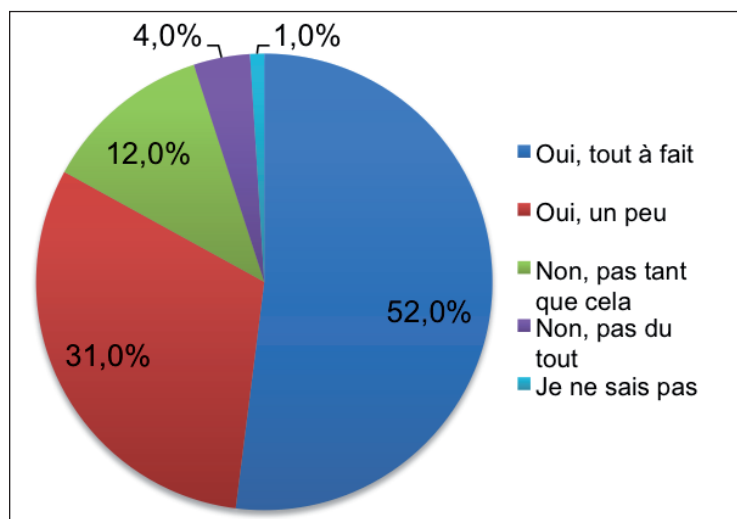
nautés de joueurs, et par la même occasion, dans une sphère éducative.

En effet, alors que la pratique du e-sport est de plus en plus répandue et reconnue, il est primordial de s'interroger sur son impact sur les joueurs. D'autant plus que l'on parle de plus en plus de e-sport à l'université et qu'il est donc crucial de se poser la question de la reconnaissance éducative d'une telle activité. Aussi, lorsque l'on demande aux joueurs ce qu'ils ont l'impression d'acquérir par leur pratique du e-sport (figure 5), la majorité d'entre eux parlent d'apprentissages pour le travail d'équipe (42 %), de persévérance (29 %), de discipline personnelle (12 %) et d'habiletés cognitives et intellectuelles (11 %). Certains mentionnent même des habiletés physiques (7 %), des éléments tactiques ou stratégiques (6 %), des aspects éthiques (4 %), du plaisir (3 %), de l'autonomie (1 %) ou encore une connaissance de soi (1 %).



**Figure 5**  
Impacts inhérents à la pratique du e-sport

En ce qui concerne la reconnaissance de cette pratique comme étant un sport, qui plus est un sport olympique, le *manager* d'une équipe interrogée confie que : « si des jeux qui ne sont pas forcément exigeants comme par exemple le curling sont représentés aux jeux olympiques, je ne vois pas pourquoi le e-sport ne pourrait pas être représenté dans le sens où qu'est-ce que c'est qu'un sport? C'est un jeu dans lequel il y a des règles précises que l'on suit avec différentes stratégies ». Par ailleurs, même si on a du mal à le voir comme un sport, « car on ne bouge pas », c'est « tellement stratégique, tellement compliqué » (déclaration d'une joueuse de e-sport). Finalement, dans le e-sport, au lieu d'être physiquement impressionnant, il s'agit « d'avoir de beaux réflexes, de la coordination main-œil, et toutes sortes d'autres qualités physiologiques que les gamers ont besoin d'avoir pour performer » (déclaration d'un *manager* d'équipe de e-sport). Toutefois, la problématique de la reconnaissance du e-sport est complexe, car on constate que celui-ci n'est même pas forcément considéré comme un « sport » par tous les joueurs de jeux vidéo, comme en témoigne le résultat de notre enquête qui révèle que pour 48 % des joueurs, ce n'est pas forcément le cas (figure 6). Ils sont même près de 20 % à estimer que ça n'est pas probablement le cas.



**Figure 6**  
Pourcentage de joueurs qui considèrent que le « e-sport » est un « sport »

## Discussion et conclusion

Nous l'avons vu, la pratique du e-sport prend une place de plus en plus importante dans la société, comme en témoigne la multiplication des compétitions mais aussi l'attribution d'un réel statut à cette pratique aux Jeux olympiques 2024 à Paris (Le Monde, 2017a, 2017b). Et cela se développe également dans le monde universitaire avec l'essor des équipes de e-sport. Cette reconnaissance semble aller dans le sens d'un développement constant de cette pratique qu'est le jeu vidéo, dans la société, notamment grâce à la multiplication des supports numériques mobiles (Ter Minassian et Boutet, 2015). Nous sommes dans l'ère de la ludification dans un nombre croissant de sphères de la société (Bouchard, 2015). En témoignent l'émergence des jeux vidéo éducatifs, aussi appelés jeux sérieux, et l'importance croissante de l'industrie du jeu vidéo qui est d'ores et déjà une industrie culturelle majeure. Au point de devenir une activité universitaire officielle? C'est ce que nous avons tenté de mieux comprendre dans cette étude. Ainsi, nous avons tout d'abord présenté les résultats d'une enquête menée auprès de 522 e-sportifs universitaires concernant leurs techniques d'entraînement afin d'étudier les écarts potentiels avec d'autres activités, notamment les activités sportives.

Notre recherche n'avait pas pour ambition de montrer que le e-sport, pratiqué par des e-athlètes universitaires, était un sport officiel. Nous avons plutôt cherché à mieux comprendre cette discipline, de même que la façon dont les compétitions et les entraînements sont vécus. Nous retiendrons notamment le fait que les joueurs ont une activité sportive soutenue, qu'ils s'entraînent comme tout autre sportif, mais aussi et surtout qu'ils pratiquent une activité avec des normes, structurée, dans laquelle il y a des *coachs* et des *managers* et où les entraînements sont particulièrement tournés vers la cohésion d'équipe. On relève enfin que seules 20 % des personnes sondées dans notre enquête ne voient pas

le e-sport comme un « sport » à part entière. Cela dit, dans le cadre de recherches futures, il pourrait être intéressant de mesurer l'impact physiologique de la pratique du e-sport sur les e-athlètes. Il serait à ce titre particulièrement intéressant de mettre en place de nouvelles recherches, y compris certaines qui pourraient permettre de mesurer et suivre la fréquence cardiaque et l'estimation de la dépense calorifique des joueurs. Nous pourrions alors mieux comprendre certains des effets liés à la pratique des e-sports sur l'organisme des joueurs et aller vers une comparaison plus proche encore entre « sport » et « e-sport ».

Aussi, pour évaluer l'impact de cette pratique sur l'engagement affectif et cognitif des joueurs, et ainsi estimer son impact éducatif et sa justification au titre d'activité universitaire, il serait intéressant d'avoir recours à des outils d'analyse des signaux encéphalographiques des joueurs, comme cela pourrait être le cas des casques Emotiv (<http://emotiv.com>), par exemple. Cela permettrait notamment de comparer une activité sportive classique normée à une activité e-sportive pour avancer encore dans cette problématique de la reconnaissance universitaire et sportive du e-sport.

Toutefois, l'un des premiers efforts pour aller vers une reconnaissance du e-sport concerne l'acceptation et la valorisation de cette pratique par les sportifs dans la mesure où, comme nous l'avons vu dans nos résultats, ces derniers ne voient pas forcément tous (pour 48 %, ce n'est pas forcément le cas, figure 6) le e-sport comme une véritable activité sportive. Il serait donc là aussi très intéressant de chercher à comprendre pourquoi ces acteurs du jeu vidéo ne s'accordent pas sur ce lien qui semble, pour certains, évident.

## Références

- Amato, E. A. (2011). Les utilités du jeu vidéo sérieux : finalités, discours et mises en corrélation. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(2). <https://doi.org/10.21432/T25C70>
- Berry, V. (2009). Chapitre 11. Loisirs numériques et communautés virtuelles : des espaces d'apprentissage? Dans G. Brougère et A.-L. Ulmann (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 143-153). Paris : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.broug.2009.01.0143
- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(2). <https://doi.org/10.21432/T2959X>
- Bouchard, L. (2015). Jeux vidéo aux Musées de la civilisation : témoins du changement social. *THEMA. La revue des Musées de la civilisation*, (2), 128-134. [Récupéré de http://thema.mcq.org](http://thema.mcq.org)
- Bugmann, J. (2016). *Apprendre en jouant : du jeu sérieux au socle commun de connaissances et de compétences* (thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise, France). [Récupéré de l'archive TeL : http://tel.archives-ouvertes.fr](http://tel.archives-ouvertes.fr)
- Buzy-Christmann, D., Filippo, L. D., Gorla, S. et Thévenot, P. (2016). Correspondances et contrastes entre jeux traditionnels et jeux numériques. *Sciences du jeu*, 2016(5). <https://doi.org/10.4000/sdj.547>
- Caillois, R. (1958). *Les Jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Paris, France : Gallimard.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York, NY : Collier.
- DiFrancisco-Donoghue, J. et Balentine, J. R. (2018). Collegiate eSport: Where do we fit in? *Current Sports Medicine Reports*, 17(4), 117-118. doi:10.1249/JSR.0000000000000477
- Doran, L. (2017, 27 février). *How "eSports" is changing the college sports scene*. [Récupéré du site InsideSources : http://insidesources.com](http://insidesources.com)
- Ferguson, C. J., Garza, A., Jerabeck, J., Ramos, R. et Galindo, M. (2013). Not worth the fuss after all? Cross-sectional and prospective data on violent video game influences on aggression, visuospatial cognition and mathematics ability in a sample of youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 109-122. doi:10.1007/s10964-012-9803-6
- Frostling-Henningsson, M. (2009). First-person shooter games as a way of connecting to people: "Brothers in Blood". *CyberPsychology & Behavior*, 12(5), 557-562. doi:10.1089/cpb.2008.0345



- Funk, D. C., Pizzo, A. D. et Baker, B. J. (2018). eSport management: Embracing eSport education and research opportunities. *Sport Management Review*, 21(1), 7-13. doi:10.1016/j.smr.2017.07.008
- Hamari, J. et Sjöblom, M. (2017). *What is eSports and why do people watch it?* (SSRN Scholarly Paper No. ID 2686182). [Récupéré du site du Social Science Research Network : http://ssrn.com](http://ssrn.com)
- Hobler, M. (2007, mai). *Shoot first, ask questions later: Motivations of a women's gaming clan*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'International Communication Association, San Francisco, CA. [Manuscrit récupéré du site http://www.allacademic.com](http://www.allacademic.com)
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens: A study of the play-element in culture*. Boston, MA : Beacon.
- Hyun, G. J., Shin, Y. W., Kim, B.-N., Cheong, J. H., Jin, S. N. et Han, D. H. (2013). Increased cortical thickness in professional on-line gamers. *Psychiatry Investigation*, 10(4), 388-392. <https://doi.org/10.4306/pi.2013.10.4.388>
- Jansz, J. et Martens, L. (2005). Gaming at a LAN event: The social context of playing video games. *New Media & Society*, 7(3), 333-355. doi:10.1177/1461444805052280
- Jenny, S. E., Manning, R. D., Keiper, M. C. et Orllich, T. W. (2017). Virtual(ly) athletes: Where eSports fit within the definition of "sport". *Quest*, 69(1), 1-18. doi:10.1080/00336297.2016.1144517
- Joly-Lavoie, A. et Yelle, F. (2016). Le jeu vidéo pour enseigner l'histoire : synthèse d'une approche théorique et pratique. *TRACES*, 3(54), 19-24. [Récupéré du site LeDidacticien : http://ledidacticien.com](http://ledidacticien.com)
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Keiper, M. C., Manning, R. D., Jenny, S., Orllich, T. et Croft, C. (2017). No reason to LoL at LoL: The addition of esports to intercollegiate athletic departments. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 11(2), 143-160. doi:10.1080/19357397.2017.1316001
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Le Monde. (2017a, 10 août). *Paris se dit ouvert à l'idée d'inclure l'e-sport dans les Jeux olympiques de 2024*. [Récupéré du site du journal : http://lemonde.fr](http://lemonde.fr)
- Le Monde. (2017b, 7 novembre). *L'e-sport va-t-il devenir une discipline olympique?* [Récupéré du site du journal : http://lemonde.fr](http://lemonde.fr)
- Le Monde. (2018, 30 janvier). *L'e-sport à grandes foulées*. [Récupéré du site du journal : http://lemonde.fr](http://lemonde.fr)
- Martončík, M. (2015). e-Sports: Playing just for fun or playing to satisfy life goals? *Computers in Human Behavior*, 48, 208-211. doi:10.1016/j.chb.2015.01.056
- Martončík, M. et Lokša, J. (2016). Do World of Warcraft (MMORPG) players experience less loneliness and social anxiety in online world (virtual environment) than in real world (offline)? *Computers in Human Behavior*, 56(C), 127-134. doi:10.1016/j.chb.2015.11.035
- Müller-Lietzkow, J. (2006). Sport im Jahr 2050: E-sport! Oder: Ist e-sport sport? *Merz Wissenschaft 50 Jg*, 6 (102-112).
- Natkin, S. (2009). Du ludo-éducatif aux jeux vidéo éducatifs. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, (65), 12-15. [Récupéré de http://www2.cndp.fr/DossiersIE](http://www2.cndp.fr/DossiersIE)
- Paberz, C. (2012). Le jeu vidéo comme sport en Corée du Sud? *Hermès, La Revue*, 2012/1(62), 48-51. [Récupéré de http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue.htm](http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue.htm)
- Parry, J. (2018). E-sports are not sports. *Sport, Ethics and Philosophy*. doi:10.1080/17511321.2018.1489419
- Piaget, J. (1959). *La formation du symbole chez l'enfant – imitation, jeu et rêve – image et représentation* (2<sup>e</sup> éd.). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Pinault, A. (2018). Éducation peu physique. *Médium*, 2018/2(55), 57-73. doi:10.3917/mediu.055.0057
- QDA Miner (version 5) [logiciel]. [Récupéré du site de Provalis Research : http://provalisresearch.com](http://provalisresearch.com)
- Radio-Canada. (2017a, 30 avril). *Le sport électronique, là pour rester au Cégep de Matane*. [Récupéré de http://ici.radio-canada.ca](http://ici.radio-canada.ca)
- Radio-Canada. (2017b, 8 mai). *Le sport électronique comme programme scolaire à Arvida*. [Récupéré de http://ici.radio-canada.ca](http://ici.radio-canada.ca)
- Schaepkoetter, C. C., Mays, J., Hyland, S. T., Wilkerson, Z., Oja, B., Krueger, K., ... Bass, J. R. (2017). The "new" student-athlete: An exploratory examination of scholarship eSports players. *Journal of Intercollegiate Sport*, 10(1), 1-21. doi:10.1123/jis.2016-0011
- St-Pierre, R. (2010). Des jeux vidéo pour l'apprentissage? Facteurs de motivation et de jouabilité issus du game design. *DistanceS*, 1(12), 4-26. [Récupéré de http://distances.teluq.ca](http://distances.teluq.ca)
- Ter Minassian, H. et Boutet, M. (2015). Les jeux vidéo dans les routines quotidiennes. *Espace populations sociétés*, 2015(1-2). <https://doi.org/10.4000/eps.5989>

- Virole, B. (2005). Du bon usage des jeux vidéo. *Enfances & Psy*, 2005/1(26), 67-72.  
<https://doi.org/10.3917/ep.026.0067>
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel* (C. Monod et J. B. Pontalis, trad.; préf. de J.-B. Pontalis). Paris, France : Gallimard
- Xue, H., Pu, H., Hawzen, M., & Newman, J. (2016) E-Sports Management? Institutional Logics, Professional Sports, Emerging E-Sports Field. *20-minute oral presentation at the 31th North American Society for Sport Management Conference*, Orlando, FL, USA.

