

ÉTABLIR UNE RELATION PÉDAGOGIQUE À DISTANCE... EST-CE POSSIBLE ?



VIOLAINE PAGE
Spécialiste de la
formation à distance

Dans son dernier appel d'articles, *Pédagogie collégiale* a choisi de mettre l'accent sur la relation professeur-étudiants et de l'examiner, plus précisément, en termes de richesses et d'enjeux. Dans le cadre de la formation à distance où, par définition, les actes d'enseigner et d'apprendre sont dissociés, de quels liens entre professeur et étudiants pouvons-nous parler ? Quelles incidences ces rapports peuvent-ils avoir sur la pédagogie ?

Nous tenterons de rendre compte, dans le présent texte, de la spécificité qui caractérise la relation pédagogique dans un contexte de formation à distance de type asynchrone¹. Il s'agira, dans un premier temps, d'étudier la relation pédagogique à la lumière d'un cadre théorique, puis de nous intéresser, dans un second temps, à la manière dont s'exprime cette relation dans un tel contexte. Nous examinerons, finalement, dans cet article, le lien de causalité implicite qui est fréquemment établi entre la relation professeur-étudiants et la réussite scolaire.

DU TRIANGLE AU TÉTRAÈDRE PÉDAGOGIQUE

Avant de traiter de la relation qui se noue entre professeur et étudiants, il importe de redéfinir ce lien à partir d'un cadre théorique. Nous nous appuyons sur le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1988) présenté ci-contre.

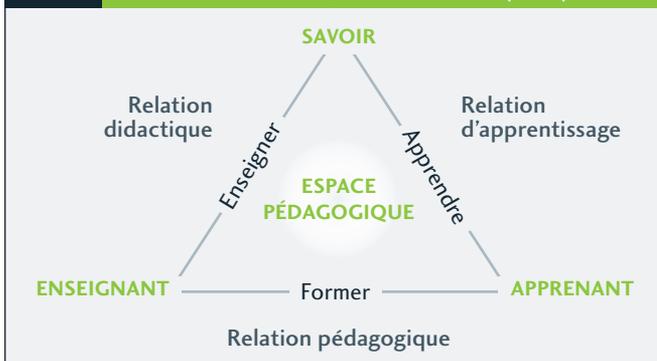
Ce que nous nous proposons d'étudier dans le présent article est la relation qui s'établit entre le professeur et l'étudiant. Autrement dit, nous nous pencherons sur la relation pédagogique, fondée, selon les mots d'Houssaye, sur le processus de formation (rattachée au verbe « former » dans le triangle conçu par le chercheur). Cette relation ne fait l'objet de recherches que depuis assez peu de temps, la pédagogie ayant longtemps été étudiée du seul point de vue de la relation didactique. Dans les travaux qui portent sur la pédagogie, la question de la discipline, de la matière enseignée, existait en soi et pour soi, et l'accent n'était mis que sur le message (et sur le messenger), au détriment du destinataire.

MODÈLE DU TRIANGLE PÉDAGOGIQUE DE HOUSSAYE

Au moyen de son désormais célèbre triangle pédagogique (voir la figure 1), Jean Houssaye (1988) a conceptualisé et formalisé les éléments fondamentaux qui entrent en jeu dans le processus pédagogique. Ainsi, selon le chercheur, tout acte de ce type correspondrait, dans l'« espace pédagogique », à une interaction entre deux des trois sommets d'un triangle : l'« enseignant », l'« apprenant » et le « savoir ». Des relations de natures variées s'établiraient entre ces sommets en fonction des pôles reliés. On distinguerait alors la « relation didactique », qui associerait l'enseignant et le savoir ; la « relation d'apprentissage », qui rapprocherait l'apprenant du savoir ; et la « relation pédagogique », qui unirait l'enseignant et l'apprenant.

Chacun de ces trois processus est indispensable dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage, et tous devraient être intégrés de manière équilibrée à l'acte pédagogique. Or, Houssaye (1988) le souligne, dans la réalité, cet acte repose souvent sur deux des pôles au détriment du troisième, qui devient alors source de déséquilibre. Par exemple, un professeur qui privilégierait le processus « enseigner » mettrait l'accent sur ces pôles que sont le professeur et le savoir. Centré sur la didactique, sur les connaissances et sur leur hiérarchisation (caractéristiques, notamment, du cours magistral), l'acte pédagogique s'établirait alors au détriment des apprenants. Non considérés dans le processus, ceux-ci seraient susceptibles de générer une forme de déséquilibre, en adoptant, par exemple, un comportement dérangeant en classe ou en se butant à de fausses préconceptions concernant la matière enseignée.

FIGURE 1 TRIANGLE PÉDAGOGIQUE DE HOUSSAYE (1988)



¹ L'asynchronisme est le caractère de ce qui ne se passe pas en même temps. Une formation à distance dite *asynchrone* relève donc du fait que les étudiants prennent connaissance du contenu à des moments différents (selon leurs besoins et leur horaire personnels). Elle s'oppose à la formation dite *synchrone*, qui se déroule pour tous dans un même espace/temps.



Selon Vallet, dans l'Antiquité, si l'on se fie à l'étymologie du terme, le pédagogue était « cet esclave chargé de mener l'enfant ou l'adolescent de son domicile à son école, de guider ses jeux et sa conversation. Même s'il n'était ni éducateur ni professeur, le pédagogue accompagnait l'enfant et le protégé » (Vallet, 1999, p. 158). Ce n'est que bien plus tard qu'il est devenu un « maître ». Il aura fallu attendre la publication des textes de Rousseau, notamment de *l'Émile ou De l'éducation* paru vers la fin du XVIII^e siècle, pour que la relation pédagogique prenne ses lettres de noblesse. Cet ouvrage est centré sur le thème de l'évolution, celle d'un être en formation, qui chemine de sa naissance jusqu'à ses premières amours. Cette contribution a ouvert la voie aux travaux d'un Pestalozzi² ou bien d'un Freinet³, par exemple, qui s'inscriront de plain-pied dans cet héritage.

Et la distance, me direz-vous ? Ce bref détour historique nous permet d'y parvenir. L'arrivée des nouvelles technologies a modifié la forme du triangle constitué par les relations qui associent le professeur, le savoir et l'apprenant, un quatrième pôle s'y étant ajouté : les médias. Qu'ils soient de papier ou numériques, les outils et les technologies employés en formation à distance interviennent dans l'acte pédagogique. Plus que cela, sans eux, celui-ci ne saurait avoir lieu. Et c'est précisément par la médiation d'une technologie que l'enseignement et l'apprentissage se réalisent en formation à distance. C'est en partant de ce constat que Jelmam (2011) recense différentes distorsions du triangle pédagogique élaboré par Houssaye, tout en s'inspirant des réflexions d'autres auteurs.

Faerber (2002) est l'un des premiers à remettre en question la forme que prend ce triangle dans le contexte qui caractérise la formation à distance. Il propose effectivement d'ajouter un quatrième pôle au triangle, le transformant de fait en tétraèdre (voir la figure 2). Correspondant au « groupe », ce nouveau pôle renvoie à l'éparpillement géographique des « étudiants à distance » et aux interactions qu'ils ont entre eux ainsi qu'avec la personne chargée de les encadrer. Dans la foulée de cette première remise en question, Lombard (2007) adjoint également un quatrième pôle au triangle de Houssaye (voir la figure 3), extrémité qu'il nomme, quant à lui, « dispositif cyber-prof ». La création de cette nouvelle figure vise à permettre à chacun de mieux rendre compte et d'« analyser les interactions entre les acteurs de la relation pédagogique : maître-élève-savoir et dispositif cyber-prof » (Lombard, 2007). Nous pourrions également faire référence ici au triangle de Poisson (2003) ou encore au triangle pédagogique FAID de Kim (2008) pour attester le fait que l'acte pédagogique en formation à distance ne saurait se réduire aux trois pôles présentés par Houssaye.

FIGURE 2 TÉTRAÈDRE DE FAERBER (2002)

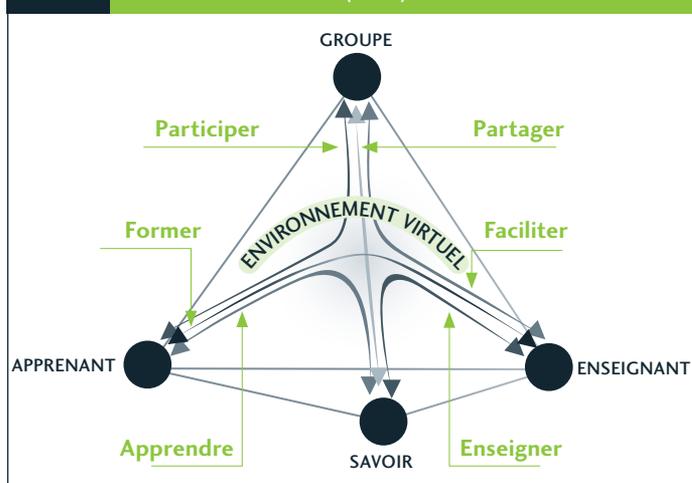
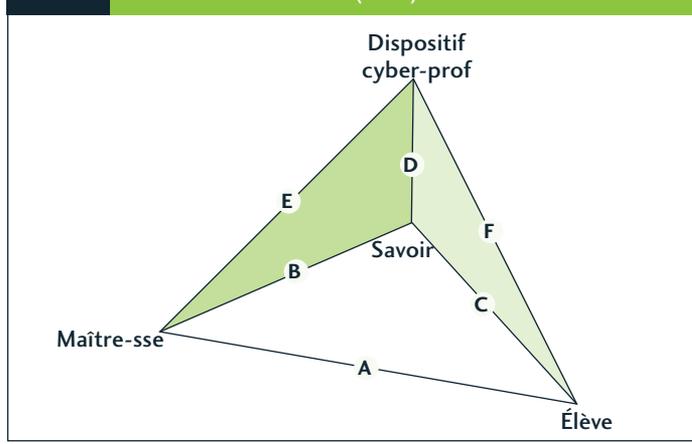


FIGURE 3 TÉTRAÈDRE DE LOMBARD (2007)



Au-delà de ces différentes modélisations, qui mériteraient sûrement qu'on s'y attarde davantage, il importe de ne pas perdre de vue l'objet de cet article, à savoir l'étude des caractéristiques qui définissent la relation pédagogique dans le contexte de la formation à distance asynchrone. Tel que nous

² «Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pédagogue suisse. Promoteur de l'éducation populaire, il consacra la plus grande partie de sa vie à fonder et à diriger des écoles pour enfants pauvres en milieu rural. Philanthrope, persuadé qu'une réforme morale et sociale n'est possible que par une réforme de l'instruction, il s'attacha en disciple de [Jean-Jacques] Rousseau à formuler les principes d'un enseignement concret et gradué.» (Robert, 2006, p. 1677)

³ «Célestin Freinet (1896-1966). Éducateur français. Instituteur (1920) fondateur de la Coopérative de l'enseignement laïc, il fut amené à pratiquer une pédagogie qui refusait l'autoritarisme [...], tenta de concilier la théorie et la pratique, de promouvoir la formation de la personnalité ainsi que le travail en groupes, en développant les "méthodes actives" [...].» (Robert, 2006, p. 815)



l'avons déjà mentionné, «dans les formations à distance, il y a une dissociation des actes d'enseigner et d'apprendre» (Page, 2014, p. 4). Comme le mentionne Peraya, «enseigner à distance, c'est enseigner en différé» (Peraya, 2011, p. 22), à l'aide d'instruments ainsi que de technologies. Comment la relation pédagogique se manifeste-t-elle, alors, dans le contexte de la formation à distance ?

► LA RELATION PÉDAGOGIQUE À DISTANCE : UN MÉNAGE À TROIS !

Dans le contexte de la formation à distance, la relation pédagogique varie suivant de nombreux paramètres, dont celui qu'est le modèle de conception et de diffusion des cours. En matière de conception, certaines variables influent directement sur la sélection d'un modèle d'enseignement approprié et, par voie de conséquence, sur la nature de la relation qui se noue entre «le professeur-concepteur du cours» et «l'étudiant à distance». Parmi elles, nommons, par exemple, l'observation d'une approche théorique de l'éducation, la mise en place de stratégies pédagogiques particulières, le choix d'un ou de plusieurs médias ou encore le niveau d'interaction et d'interactivité. Le Cégep à distance distingue quatre modèles de diffusion qui ont, de fait, une incidence directe sur la relation pédagogique.

■ La formation bimodale

Elle est destinée à la fois à certains étudiants qui suivent leurs cours en classe et à d'autres, qui sont formés simultanément à distance. Elle est donc caractérisée par la «réunion» synchrone d'individus qui se trouvent dans des lieux différents. Deux publics sont alors touchés d'un même coup.

■ La formation hybride

Aux cours donnés en présence (mode synchrone), ce genre de formation intègre des activités ayant lieu à distance, en mode asynchrone, la quantité d'activités synchrones ou asynchrones pouvant varier. Ces deux types d'activités sont offerts aux mêmes personnes.

■ La formation hybride en ligne

Elle combine des activités qui sont entièrement tenues à distance, que ce soit en mode synchrone (des classes virtuelles, qui impliquent le recours à des outils de travail collaboratif, des échanges et des discussions, par exemple) ou en mode asynchrone, autoportant (qui permet à l'étudiant de suivre son cours par autoapprentissage).

■ La formation autoportante

Elle est uniquement constituée d'activités tenues à distance en mode asynchrone. Ce type de formation est donc suivi de manière individuelle.

[...] la relation pédagogique devient duelle. Elle s'établit à la fois lors de la conception pédagogique du cours (en différé, entre le professeur et l'étudiant) et lors de sa diffusion (entre la personne tutrice et l'étudiant).

Dans la suite du présent texte, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la relation pédagogique qui s'établit dans les cours à distance de type autoportant. Soulignons d'abord que la conception de tels cours s'appuie sur une approche industrielle en ce que ces derniers visent à former des masses à distance; elle s'inscrit également dans un paradigme cognitivoconstructiviste centré sur l'apprentissage que peut faire un individu en mode asynchrone. Ce modèle de conception réunit, en règle générale, un professeur (figure de l'expert de contenu) et un concepteur pédagogique (figure de l'expert pédagogique à distance). À partir d'un devis technopédagogique, qui présente les orientations pédagogiques, médiatiques, d'encadrement et d'implantation du cours, le professeur et le concepteur élaborent et développent de concert du matériel pédagogique. Une fois celui-ci produit, on constate, dans la grande majorité des cas, que le professeur délègue ou transfère la responsabilité d'accompagner l'étudiant à une «personne tutrice», chargée d'encadrer ce dernier à distance. Dans certains cas, le professeur agit aussi à titre de tuteur, mais une dissociation s'opère généralement entre le professeur, qui a conçu le cours (volet enseignement), et la personne tutrice, qui soutient par la suite l'étudiant au fil de sa formation (volet apprentissage). En raison de cette composition, la relation pédagogique devient duelle. Elle s'établit à la fois lors de la conception pédagogique du cours (en différé, entre le professeur et l'étudiant) et lors de sa diffusion (entre la personne tutrice et l'étudiant). Examinons maintenant plus en détail chacune de ces deux relations en commençant par la dernière, la plus évidente.

Lors de la diffusion d'un cours à distance, la relation pédagogique rapproche la personne tutrice de l'étudiant. L'asynchronisme impliquant qu'il soit moins aisé d'entrer directement en relation avec le professeur pour l'étudiant en situation d'apprentissage, ce dernier doit donc apprendre plus ou moins seul: c'est à lui que revient l'initiative d'exploiter les moyens mis à sa disposition (Meyer, 1999). La personne tutrice peut se montrer proactive ou réactive afin de soutenir l'étudiant dans son cheminement. Même si l'encadrement fourni par



la personne tutrice reste un concept difficile à définir, « qui change de sens selon le contexte dans lequel il est utilisé, sans compter qu'il peut prendre plusieurs définitions dépendant de l'acteur en cause [...] (gestionnaire, enseignant, étudiant) » (Nault, 2007), différents auteurs s'accordent cependant pour dire que la relation pédagogique établie à distance entre la personne tutrice et l'étudiant se manifeste sur divers plans.

- Sur le **plan cognitif**

La relation pédagogique correspond au soutien apporté à l'étudiant pour qu'il assimile des connaissances et des informations d'ordre méthodologique, mais aussi pour qu'il comprenne les processus administratifs liés à sa formation.

- Sur le **plan socioaffectif**

La relation pédagogique procède des valeurs, des attitudes, des émotions, des sentiments et de l'estime de soi, qui ont un effet sur le processus d'apprentissage.

- Sur le **plan motivationnel**

La relation pédagogique vise à susciter l'engagement de l'étudiant par rapport à ses apprentissages, et ce, jusqu'à ce qu'ils soient consolidés.

- Sur le **plan métacognitif**

La relation pédagogique permet à l'étudiant de prendre du recul, d'adopter un regard critique par rapport à ses propres habitudes, à ses objectifs, aux diverses activités d'apprentissage, stratégies et exigences qui lui sont proposées. Elle permet aussi à l'étudiant de prendre conscience, eu égard à certains aspects de sa personnalité, des associations cognitives, socioaffectives et motivationnelles qui structurent son parcours (adapté de Loisier, 2010).

Examinons maintenant la relation pédagogique qui s'établit entre le professeur de cours à distance asynchrones et l'étudiant. Cette relation est plus difficile à mettre à jour, car elle se noue non seulement à distance, mais aussi « en différé ».

L'élaboration de matériel pédagogique pour un cours asynchrone commande la prise en compte des particularités de ce mode d'enseignement. Dès lors, il serait erroné de penser que cette préparation puisse se réduire à la transposition de simples notes de cours en PDF. Les professeurs et les concepteurs de cours à distance ont la responsabilité de formaliser des savoirs, des connaissances, des objectifs ainsi que des orientations pédagogiques de manière à les rendre accessibles. Et c'est précisément lorsque vient le temps de concevoir les cours que se met en place un lien, qui serait en quelque sorte, en mode autoportant, une « relation pédagogique en différé ». Pour que le matériel permettant d'enseigner et d'apprendre à

distance soit pertinent et efficient, sa conception exige qu'une cartographie fine des connaissances et des contenus à maîtriser soit effectuée, les différentes composantes des apprentissages à réaliser devant être modélisées selon un plan précis, une architecture raffinée.

Or, c'est justement cette hyperstructuration qui laisse transparaître en filigrane la relation pédagogique qui associe à distance l'étudiant et le professeur. Les diverses façons dont ce dernier modélise, puis structure la démarche d'apprentissage, crée du matériel à des fins pédagogiques, élabore des activités d'apprentissage et d'évaluation, prépare des outils adéquats à la formation et configure un environnement tout aussi approprié sont, entre autres, autant d'éléments témoignant d'une vision et d'une relation pédagogiques tenant d'un « dialogue décalé », d'une « interaction en différé ». Ainsi, le matériel pédagogique porte non seulement des éléments nécessaires à l'apprentissage, mais aussi la voix d'un professeur. C'est à travers ce matériel et par lui qu'une relation pédagogique particulière s'établit dans la formation à distance.

Après avoir mis la notion de relation pédagogique en contexte avec le triangle et le tétraèdre pédagogiques, donc en tenant compte d'un ensemble assez large, et après nous être intéressée au caractère duel qu'a la relation pédagogique en formation à distance asynchrone, nous arrivons à notre troisième objectif : examiner le lien de causalité implicite souvent établi entre la relation professeur-étudiants et la réussite scolaire.

► J'ENSEIGNE, DONC TU APPRENDS : UNE ÉQUATION... PAS SI SIMPLE

Nul ne le contestera, une relation pédagogique de qualité contribue à instaurer un climat de confiance, une sécurité au sein desquels des apprentissages peuvent être faits. Il ne s'agit pas ici de remettre en cause le lien dynamique qui unit l'enseignement et l'apprentissage, mais plutôt de s'interroger sur l'association fréquente de ces deux concepts, qui implique un rapport de causalité.

Avant toute chose, qu'entendons-nous par « apprentissage » ? Notons d'abord que deux types distincts sont généralement rattachés à cette notion. Comme le notent Larue et Hrimech :

« Marton [et] Säljö (1976), Entwistle (1988), Romano (1991) distinguent l'apprentissage en profondeur de l'apprentissage en surface. L'apprentissage en profondeur correspond à des comportements où les étudiants font un traitement actif de l'information et utilisent des stratégies



d'élaboration et d'organisation plutôt que des stratégies de mémorisation. Les stratégies de soutien au traitement de l'information comme les stratégies métacognitives, affectives ou de gestion pourraient favoriser ou contrer l'une ou l'autre approche. Les travaux de Ramsden (1988), Entwistle (1988), Frenay, Noël, Parmentier [et] Romainville (1998) autorisent cette interprétation. Dans une approche en profondeur, les étudiants élaborent et organisent leurs connaissances, éprouvent le besoin de faire du sens avec les informations, ont une forte implication affective et utilisent davantage les ressources pour apprendre. C'est l'inverse lorsqu'ils optent pour une approche d'apprentissage en surface. Les étudiants utilisent des stratégies de mémorisation et de reproduction des connaissances, ont un intérêt instrumental pour la connaissance, posent peu d'actions métacognitives, sont peu engagés affectivement et utilisent minimalement les ressources dont ils disposent» (Larue et Hrimech, 2009).

Les professeurs et les concepteurs de cours à distance ont pour objectif, bien évidemment, de susciter, de soutenir et de favoriser la consolidation d'apprentissages qui se font en profondeur. Mais notons que ces pédagogues se heurtent au moins à deux problèmes.

Apprendre devrait avant toute chose être une source de plaisir. Plus encore, ce dernier devrait constituer le fondement même de la relation pédagogique qui se noue entre le professeur et l'étudiant.

Le premier est lié à la validation des apprentissages. En effet, dans le contexte de la formation à distance asynchrone, on n'a la possibilité de vérifier que l'étudiant a appris qu'en se penchant sur les travaux qu'il rend. Ne pouvant soupeser la situation de l'étudiant que par l'intermédiaire de ce prisme, le professeur ignore tout du cheminement et de la progression que vit celui-ci par rapport à l'acquisition des connaissances.

Le second problème est directement lié à la dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage. L'information relative à l'avancement des apprentissages est non seulement parcelaire, nous venons de le voir, mais elle est également indirecte, car elle relève le plus souvent de la personne tutrice associée au cours.

Par conséquent, bien que la formation à distance se centre le plus souvent autour de l'enseignement, c'est-à-dire autour de la phase où le professeur est en contrôle, agit, organise

et structure les cours, paradoxalement, ce dernier ignore la plupart du temps les apprentissages qui résultent de sa pédagogie. Difficile, donc, eu égard à ce contexte, d'établir sans aucun doute possible un lien de causalité direct entre les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Mais, plus largement et indépendamment du contexte de la formation à distance ou de tout autre contexte, l'établissement d'un tel lien ne paraît pas si aisé à démontrer. Certes, par ses compétences, ses connaissances, son expérience, mais aussi sa personnalité, son attitude et son adaptabilité, le professeur sera, dans certains cas, capable d'éveiller l'intérêt, la motivation des étudiants. Mais, comme le soulignait déjà Saint-Onge (1993), organiser la transmission des connaissances, user de stratégies d'enseignement diversifiées, préparer des activités et des évaluations, prendre en compte l'hétérogénéité d'un groupe, proposer des parcours d'apprentissage différenciés, respecter chacun des styles d'apprentissage des étudiants, fournir des outils à ces derniers pour leur assurer un soutien ne garantit pas pour autant qu'il y aura apprentissage. Il ne s'agit pas ici de discréditer le travail du professeur ni la mise en œuvre d'un attirail pédagogique qui viserait à favoriser les apprentissages, pas plus que de rendre l'étudiant seul responsable de ceux-ci. Non, il s'agit simplement de souligner qu'on ne peut que constater la dissociation des actes que sont l'enseignement et l'apprentissage. Ce n'est pas parce qu'un professeur enseigne qu'un étudiant apprend : on ne peut en aucun cas réduire l'apprentissage à une mécanique de type marche/arrêt (ou *on/off*) qui fonctionnerait en circuit ; pareil processus ne saurait être généralisé. Si tel était le cas, on pourrait susciter systématiquement, chez l'ensemble des étudiants, des apprentissages signifiants. Or, l'hétérogénéité des classes et des résultats nous prouve que cela ne se peut tout simplement pas. Le processus d'apprentissage relève d'une complexité si grande qu'elle est presque infinie. Les neurosciences, les technologies de l'imagerie cérébrale, les études cliniques commencent à peine à en rendre compte. Comme l'écrit Jensen, le processus d'apprentissage

« s'amorce par un stimulus. Il peut s'agir d'un stimulus interne du cerveau (une idée) ou d'une nouvelle expérience [...]. Le stimulus est ensuite classé et traité à plusieurs niveaux [sic]. L'étape finale consiste en l'établissement d'une mémoire potentielle [...] où toutes les données sont en place et [à laquelle] la mémoire peut facilement [...] faire appel» (Jensen, 2001, p. 13).

Autrement dit, ce processus demeure chaotique en ce sens qu'il est désordonné, imprévisible et extrêmement complexe.



Il demeure qu'à défaut de pouvoir garantir que tel processus d'enseignement est à l'origine d'apprentissages spécifiques, tout professeur est responsable de recourir à des stratégies qui favorisent et soutiennent l'apprentissage en profondeur. Dans cet univers fait de questionnements et de chaos, il nous semble important de revenir aux prémices, à la source de tout apprentissage. Nous parlons ici de découvertes, d'actions, et finalement de plaisir. Les pédagogies de la découverte et de l'action ont fait leurs preuves depuis longtemps, ce qu'illustre d'ailleurs le titre d'un texte de Lebrun (2011) : « J'enseigne moins, ils apprennent mieux... ». Au-delà de leurs caractéristiques spécifiques, ces approches ont en commun la capacité de susciter le plaisir. Voilà un terme qui peut faire peur, une réalité qu'il est malaisé de circonscrire, et encore plus de mesurer. Sans vouloir faire acte de prosélytisme ou d'angélisme par rapport à l'éducation, nous souhaitons simplement mettre ici l'accent sur le fait que le plaisir motive, qu'il fait avancer et donne confiance. Meirieu le notait dans son dernier ouvrage, *Le plaisir d'apprendre* :

« la transmission est fragile, souvent aléatoire ; l'apprentissage, lui, est parfois ingrat et semé d'embûches. Susciter le désir d'apprendre et faire accéder à la joie de comprendre, voilà l'enjeu essentiel de toute éducation. Il s'agit de replacer le plaisir au cœur des apprentissages, et cela tout au long de la vie [...]. C'est le rôle du pédagogue que d'accompagner l'élève vers la construction de son projet, de son chef d'œuvre qui à la fois intègre et émancipe. Le plaisir d'apprendre est dans cette tension exigeante qui doit mener l'élève vers la culture et non vers les exercices routiniers » (Meirieu et collab., 2014).

Le plaisir d'établir des liens entre les connaissances, le plaisir de trouver, de chercher, de se questionner ainsi que le plaisir de résoudre... Apprendre devrait avant toute chose être une source de plaisir. Plus encore, ce dernier devrait constituer le fondement même de la relation pédagogique qui se noue entre le professeur et l'étudiant.

Dans la formation à distance, le plaisir découle notamment de la possibilité d'entreprendre une démarche d'apprentissage qui soit souple, soutenue, entre autres, par la flexibilité de l'environnement proposé et par sa capacité à permettre à tout un chacun d'adopter une démarche personnalisée. Ce dernier doit donc répondre spécifiquement aux besoins et au profil de tous. L'étudiant pourra alors tracer son propre cheminement, négocier son parcours, élire les ressources qu'il utilisera pour apprendre, déterminer ses objectifs, les lier directement aux divers besoins qu'il éprouve personnellement en matière de formation, exercer son libre arbitre, faire ses

propres choix. Fondé sur la métaphore de la carte et de la boussole (Fabre, 2011), le type de cours à distance qui donne lieu à tout cela incarne l'apprentissage personnalisé et permet à l'étudiant d'être acteur et concepteur de son propre parcours. Le plaisir serait alors celui de pouvoir s'exprimer et de se voir accorder une liberté. Certes, il existe des modèles de cours à distance ouverts, flexibles, adaptables, permettant à l'étudiant de prendre une voie plutôt qu'une autre, d'établir des connexions, de sélectionner des ressources à l'aide d'un ensemble de balises, d'orientations et d'indications, mais ils relèvent encore trop souvent de l'exploration ou de l'innovation pédagogiques.

CONCLUSION

Nous avons tenté d'en faire ici la démonstration : la distance n'est pas l'absence, et la relation pédagogique entre professeur et étudiant existe même dans le contexte spécifique de la formation à distance asynchrone. Mieux encore, la relation pédagogique y est double : elle se présente à la fois sous la forme d'un rapport établi entre une personne tutrice et un étudiant et sous la forme d'un lien associant ce dernier à un professeur-concepteur en vertu d'une certaine élaboration de matériel pédagogique. Quant aux retombées que la relation pédagogique peut avoir sur la réussite scolaire, il convient de rester modeste et de ne pas perdre de vue que les pédagogues doivent être avant tout des éveilleurs du désir d'apprendre et qu'ils doivent, pour ce, offrir aux étudiants la possibilité de douter, d'hésiter, de choisir, de découvrir... et aussi d'avoir du plaisir! ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

FAERBER, R. « Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel », Larose, F. et T. Karsenti (dir.). *La place des TIC en formation initiale et continue*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2002, p. 99-128.

FABRE, M. *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses universitaires de France, 2011.

HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang, 1988.

JELMAM, Y. « Transformation du triangle didactique sous l'effet des TIC à l'université tunisienne », *DistanceS*, vol. 13, n° 1, automne 2011, p. 1-9 [distances.teluq.ca/volume-13/transmutations-triangle-didactique-effet-tic-universite-tunisienne/].

JENSEN, E. *Le cerveau et l'apprentissage. Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.



KIM, S. *Étude des représentations du personnel enseignant à l'égard de ses pratiques d'ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance à l'Institut de Technologie du Cambodge*, thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2008 [crifpe.ca/publications/view/8881/p_3].

LARUE, C. et M. HRIMECH. «Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes: le cas d'étudiantes en soins infirmiers», *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 25, n° 2, 2009 [ripes.revues.org/221].

LEBRUN, M. «J'enseigne moins, ils apprennent mieux...», Blogue de Marcel, 2011 [lebrunremy.be/WordPress/?p=586].

LOISIER, J. *Mémoire sur l'encadrement des étudiant(e)s dans les formations en ligne offertes aux différents niveaux d'enseignement*, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, 2010 [archives.refad.ca/recherche/memoire_encadrement/Memoire_Encadrement_Mars_2010.pdf].

LOMBARD, F. «Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC: comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche», Charlier, B. et D. Peraya (dir.). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p. 137-154.

MEIRIEU, P. et collab. *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement, 2014.

MEYER, A. «Les usagers des formations à distance du CNAM en Pays de la Loire», Glikman, V. (dir.). *Médias et formations ouvertes: recherches sur le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*, Paris, INRP, 1999, p. 67-77.

NAULT, G. «Encadrer les étudiants à l'aide des TIC», *Bulletin Clic*, n° 63, janvier 2007 [clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2018].

PAGE, V. «Accessibilité aux études supérieures et formation à distance», *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 4, été 2014, p. 4-9 [cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2014/06/Accessibilite_aux_etudes_superieures_et_formation_a_distance.pdf].

PERAYA, D. «Staf 17 — Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance», document de cours, TECFA, Université de Genève, 2003 [tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf17/0102/ress/doc/p1_fad/fadcadre.pdf].

POISSON, D. «Modélisation des processus de médiation—médiatisation: vers une biodiversité pédagogique», *NeQ*, n° 6, mai 2003 p. 89-101 [tecfa.unige.ch/tecfa/maltp/cofor-1/textes/poisson.pdf].

ROBERT, P. (dir.). *Le petit Robert des noms propres*, nouvelle édition refondue et augmentée sous la direction d'Alain Rey, Paris, Le Robert, 2006.

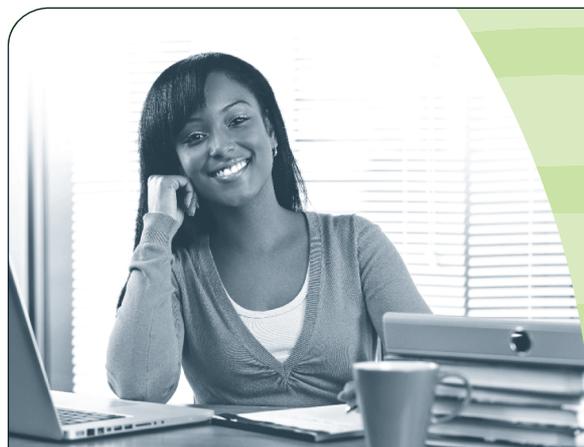
ROUSSEAU, J.-J. *Émile ou De l'éducation*, Paris, Gallimard, 1995 [1762].

SAINT-ONGE, M. *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?*, Montréal, Beauchemin, 1993.

VALLET, O. «Le pédagogue est un esclave», *Mots*, n° 61, décembre 1999, p. 157-159.

Depuis 2001, Violaine PAGE œuvre dans le domaine de la formation à distance. Elle a travaillé, à la Télé-université et au Cégep à distance, au développement de plusieurs cours et de nombreux programmes conçus pour être entièrement offerts à distance.

violaine.page@hotmail.com



**PARTOUT
AVEC VOUS**

SPÉCIALISTES DE CONTENU ET TUTEURS RECHERCHÉS

Développez ou révisez le matériel pédagogique

cegepadistance.ca/collaboration
1 800 665-6400 ou 514 864-6464 poste 4782

Encadrez les étudiants

cegepadistance.ca/tutorat
1 800 665-6400 ou 514 864-6464

Spécialistes de contenu et tuteurs anglophones

également recherchés
cegepadistance.ca/opportunities

Liste des emplois offerts par cours

cegepadistance.ca/emplois



**CÉGEP
À DISTANCE**