

médiations & médiatisations

Revue internationale sur le numérique en éducation et communication

N° 22, 2025

A photograph of a classroom setting. In the foreground, a student's profile is visible, looking at a laptop screen. Several other students are seated at desks, also using laptops. A tablet is held up in the bottom right corner. To the right, a green mesh pencil holder contains various writing instruments like pens and pencils. An orange hand-drawn style diamond shape is overlaid on the upper left portion of the image.

Varia
2025

médiations & médiatisations

International Journal of Digital Education and Communication

No 22, 2025

A photograph of a classroom setting where students are using laptops and tablets. In the foreground, a student's profile is visible, looking at a screen. A laptop screen shows a video conference or presentation. To the right, a pencil holder filled with various colored pens and pencils sits on a desk. An orange hand-drawn style line graph is overlaid on the top left of the image, showing a general upward trend.

Varia
2025

médiations & médiatisations

Revista internacional de educación y comunicación digitales

Núm. 22, 2025

A photograph of a classroom environment. In the foreground, a student's profile is visible, looking at a laptop screen. Several other students are seated at desks, also using laptops. A tablet device is held up in the lower right corner. To the right of the laptop, there is a yellow mesh pencil holder containing various writing instruments like pens and pencils.

Varia
2025

médiations & médiatisations

Revista Internacional sobre o digital em educação e comunicação

Nº 22, 2025

A photograph of a classroom environment. In the foreground, a student's profile is visible, looking at a laptop screen. Several other students are seated at desks, also using laptops. A tablet device is held up in the lower right corner. In the upper right, a green mesh pencil holder contains various writing instruments like pens and pencils. Orange geometric lines (triangles) are overlaid on the upper left portion of the image.

**Varia
2025**

DIRECTRICE DE LA RÉDACTION

Cathia Papi, Université TÉLUQ, Canada

RÉDACTEUR ASSOCIÉ

Gustavo Adolfo Angulo Mendoza, Université TÉLUQ, Canada

RESPONSABLES DU NUMÉRO

Cathia Papi, Université TÉLUQ

Gustavo Adolfo Angulo Mendoza, Université TÉLUQ

RESPONSABLES DE RUBRIQUE**Synthèses de connaissances ou revues systématiques de la littérature :**

Valéry Psyché, Université TÉLUQ, Canada

Articles de recherche :

Cathia Papi, Université TÉLUQ, Canada

Synthèses de travaux d'étudiants :

Isabelle Savard, Université TÉLUQ, Canada

Articles de praticiens :

Serge Gérin-Lajoie, Université TÉLUQ, Canada

Discussions et débats :

Patrick Plante, Université TÉLUQ, Canada

Témoignages et entretiens :

Gustavo Adolfo Angulo Mendoza, Université TÉLUQ, Canada

Notes de lecture :

Karine Latulippe, Université TÉLUQ, Canada

Coordonnateurs à l'édition :

Claude Breault, Université TÉLUQ, Canada

Claude Potvin, Université TÉLUQ, Canada

POUR CE NUMÉRO, MÉDIATIONS ET MÉDIATISATIONS**REMERCIÉ LES EXPERTS SUIVANTS POUR LEUR TRAVAIL D'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS :**

Alexandre Lepage, Amina Yagoubi, André Villeneuve, Audrey Thonard, Carine Nassif-Gouin, Corinne Ramillon, Diane Huot, François Georges, François-Xavier Bernard, Isabel Nizet, Karine Latulippe, Laetitia Perret, Marc-André Éthier, Marcelo Maina, Marie-Hélène Hébert, Martin Maltais, Nadia Gauducheauf, Patrick Plante, Stéphane Villeneuve, Séverine Parent, Virginie Hébert, Véronique Fortier, Yves De Champlain

DOI : <https://doi.org/10.52358/mm.vi22>

Note : La revue laisse la liberté aux auteurs et autrices d'utiliser la rédaction inclusive ou non.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Armando Guillermo Antúnez Sánchez, Université de Granma, Cuba

Jacques Audran, INSA de Strasbourg, France

François-Xavier Bernard, Université Paris Cité, France

Mireille Bétrancourt, Université de Genève, Suisse

Pierre Beust, Université de Caen Normandie, France

Hélène Bourdeloie, Université Sorbonne Paris Cité, France

Brenda Cabral Vargas, Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

Anna Joan Casademont, Université TÉLUQ, Canada

Bernadette Charlier, Université de Fribourg, Suisse

Bernard Coulibaly, Université de Haute Alsace, France

Florian Dauphin, Université de Picardie Jules Verne, France

Artur Jorge de Matos Alves, Université TÉLUQ, Canada

Nancy Gagné, Université TÉLUQ, Canada

Viviane Glikman, France

Thierry Gobert, Université de Perpignan Via Domitia, France

Marcelo Maina, Universitat Oberta de Catalunya, Espagne

Martin Maltais, Université du Québec à Rimouski, Canada

Victoria I. Marin, Universitat de Lleida, Espagne

Florent Michelot, Université de Moncton, Canada

Najoua Mohib, Université de Strasbourg, France

Dominic Newbould, Royaume-Uni

Don Olcott, Jr, consultant mondial en enseignement supérieur, Roumanie

Martha Lucia Orellana Hernandez, Universidad Autonoma de Bucaramanga, Colombie

Didier Paquin, Université Laval, Canada

Béatrice Pudelko, Université TÉLUQ, Canada

Hélène Pulker, Open University, Royaume-Uni

Margarida Romero, Université de Nice Sophia Antipolis, France

Yolanda Soler Pellicer, Université de Granma, Cuba

Alain Stockless, Université du Québec à Montréal, Canada

Gaëtan Tempermans, Université de Mons, Belgique

John Traxler, University of Wolverhampton, Royaume-Uni

Béatrice Verquin Savarieau, Université de Rouen, France

CONCEPTION GRAPHIQUE DE LA COUVERTURE

Service des communications et du recrutement étudiant, Université TÉLUQ, Canada

RÉVISION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

Manouane Théberge, Université TÉLUQ, Canada

TRADUCTION ET RÉVISION EN ANGLAIS

Robin Couture-Matte, Université TÉLUQ, Canada

TRADUCTION ET RÉVISION EN ESPAGNOL

Maura Cruz Enriquez, Université TÉLUQ, Canada

TRADUCTION ET RÉVISION EN PORTUGAIS

Wanderlucy Czeszak, Université TÉLUQ, Canada

Table des matières

N° 22, varia 2025

Éditorial

- Penser le numérique éducatif : entre promesses, tensions et responsabilités collectives** 7
Cathia Papi, Gustavo Adolfo Angulo Mendoza

Synthèses de connaissances ou revues systématiques de la littérature

- La recherche sur les technologies éducatives au collégial : une revue de portée (2000-2024)** 14
Sonia Proust-Androwkha, Édith Gruslin, Normand Roy

- Utilisation des jeux vidéo commerciaux comme support médiatique en enseignement de l'histoire** 43
David Boulanger, Patrick Plante

Articles de recherche

- Synergie pédagogique : exploration empirique du lien d'interdépendance entre la pédagogie active et les technologies éducatives en République du Congo** 58
Margarita Lopez Mendez

Articles de praticiens

- Choix de parcours différenciés pour un cours à distance flexible en contexte universitaire** 77
Odile Blanvillain

- Profil de compétences du métier d'étudiant à la base de Kwe l'Université!** 92
Brigitte Belzile, Catherine Bolduc, Isabelle Savard

Discussions et débats

- Développement professionnel des enseignants à l'ère de l'IA : une réflexion critique pour un modèle efficace de changement durable** 111
Awa Ndiaye

- Évaluer à l'ère de l'IA : le paradoxe du double ancrage** 123
Christiane Caneva

- Open Universities 2.0: Leadership, Strategic Reset and the National Agenda** 131
Don Olcott Jr.



Penser le numérique éducatif : entre promesses, tensions et responsabilités collectives

<https://doi.org/10.52358/mm.vi22.509>

Cathia Papi, professeure
Université TÉLUQ, Canada
Cathia.Papi@teluq.ca

Gustavo Adolfo Angulo Mendoza, professeur
Université TÉLUQ, Canada
Gustavoadolfo.Angulomendoza@teluq.ca

RÉSUMÉ

Ce numéro varia 2025 de *Médiations et médiatisations* réunit huit contributions : deux revues de la littérature, une recherche empirique, deux retours d'expérience issus de la pratique et trois articles de débat. Ces travaux offrent une plongée multidimensionnelle dans les enjeux actuels du numérique en éducation. Les auteurs et autrices explorent la recherche sur les technologies éducatives, les usages des jeux vidéo à des fins scolaires, la synergie entre pédagogie active et technologies en contexte africain, la flexibilité dans les parcours d'apprentissage à distance, le soutien à la réussite étudiante, l'évolution des pratiques d'évaluation ou de développement professionnel à l'ère de l'intelligence artificielle, et la transformation stratégique des universités ouvertes. Ce numéro met en lumière les avancées, les tensions et les défis rencontrés dans la recherche, l'innovation et l'inclusion numériques, et invite à un regard critique sur les technologies éducatives dans une perspective de transformation responsable.

Mots-clés : technologies éducatives, formation à distance, jeux vidéo, pédagogie active, intelligence artificielle, flexibilité, compétences étudiantes, université ouverte, évaluation, développement professionnel



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Introduction

Ce numéro 22 de *Médiations et médiatisations* invite à concevoir le numérique en éducation non seulement comme un levier de transformation, mais aussi comme un champ de tensions éthiques, institutionnelles et sociales à interroger. Alors que les technologies numériques évoluent rapidement et sont autant porteuses d'espoirs que de craintes, des revues de la littérature viennent faire un état des lieux sur l'impact de dispositifs numériques, et notamment des jeux vidéo, sur les apprenants, brossant un portrait très nuancé des représentations, usages ou effets des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage. Un autre apport de ce numéro est de rappeler que les questions de gouvernance et de gestion stratégique sont loin d'être secondaires, faisant ainsi écho au numéro 17 de *Médiations et médiatisation* et notamment à l'éditorial (Gravelle et Maltais, 2024) qui appelait déjà à repenser le financement comme un levier politique autant que pédagogique, ainsi qu'à l'article d'Élie Allouche qui insistait sur l'importance d'une approche systémique pour penser le numérique en éducation. Enfin, les contributions du numéro couvrent des pratiques pédagogiques concrètes : de la personnalisation des interfaces à l'évaluation critique, en passant par le leadership professionnel. Elles invitent chercheurs et praticiens à expérimenter des approches participatives, à revisiter le design pédagogique, et à remettre au centre les valeurs d'inclusion et responsabilité. Plutôt que de déployer le numérique « à tout prix », il s'agit ainsi toujours de porter un regard critique sur les ses promesses et ses dangers, tout en ramenant au cœur de la réflexion l'objectif de tout enseignement ou formation : l'apprentissage de l'être humain.

Plus précisément, ce numéro comprend huit articles : deux revues de la littérature, un article de recherche empirique, deux articles de praticiens et trois articles de discussion et débat.

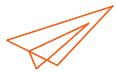
Revues de littérature

Le numéro s'ouvre avec une revue de la portée dans laquelle Sonia Proust-Androwkha, Édith Gruslin et Normand Roy analysent 104 études publiées de 2000 à 2024 sur l'intégration des technologies éducatives au collégial québécois. Cette revue identifie trois axes majeurs de recherche : l'impact sur les étudiants, l'impact sur les enseignants et la conception de dispositifs numériques. Les auteurs font ressortir certaines tendances allant vers l'apprentissage actif, l'hybridation et l'accompagnement professionnel, avec des enjeux émergents liés à la santé mentale et à l'IA. Ils soulignent également l'existence de certaines limites comme l'aspect essentiellement descriptif et la faiblesse de l'analyse critique de nombre de publications ainsi que le fait que les inégalités numériques soient relativement peu étudiées (Proust-Androwkha *et al.*, 2025).

Une deuxième revue de la littérature porte sur les jeux vidéo utilisés dans les cours d'histoire. Partant des publications recensées de 2020 à 2024, David Boulanger et Patrick Plante révèlent leur potentiel éducatif, amplifié par la pandémie et l'essor de la culture numérique. Cette recension met notamment en évidence que si des jeux, tels qu'*Assassin's Creed* et *Crusader Kings*, permettent d'explorer des périodes allant de l'Antiquité au 20^e siècle, leur intégration reste limitée et leurs effets sont contrastés : la motivation ayant certes tendance à s'accroître, mais pas de manière significative, et les résultats scolaires ne semblant pas s'améliorer. Cette mise en lumière des bienfaits et des limites de l'intégration de jeux vidéo dans l'apprentissage met en évidence que cette dernière ne peut se faire sans réflexion didactique (Boulanger et Plante, 2025).



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Articles de recherche

L'article de recherche empirique de Margarita Lopez Mendez présente une recherche-intervention menée en République du Congo visant à explorer le lien entre les pédagogies actives et participatives et les technologies éducatives. L'étude, réalisée auprès d'enseignants, de formateurs et d'inspecteurs de différents établissements, souligne la nécessité de conjuguer l'intégration des technologies numériques et la pédagogie active. Ce travail met également en exergue la créativité des éducateurs face aux enjeux de ressources et rappelle l'importance d'une intégration contextuelle et progressive des technologies dans les pratiques pédagogiques (Lopez, 2025).

Articles de praticiens

L'article de praticien rédigé par Odile Blanvillain porte sur un cours universitaire de didactique du FLE à distance qui a proposé pendant deux ans trois parcours différenciés, offrant aux étudiants un choix en termes de contenus, de modes d'apprentissage et d'évaluations. Il met en relief l'existence d'un lien entre la flexibilité et la motivation révélé par la satisfaction, l'enthousiasme et la curiosité des étudiants à l'égard du cours ainsi que celle d'un certain coût cognitif lié à la prise de décision. L'auteure insiste sur les bénéfices d'une approche différenciée et la nécessité d'un accompagnement spécifique pour soutenir la réussite dans des environnements d'apprentissage flexibles (Blanvillain, 2025).

Toujours dans la rubrique articles de praticiens, Brigitte Belzile, Catherine Bolduc et Isabelle Savard présentent quant à elles le profil de compétences du métier d'étudiant élaboré dans le cadre du projet Kwe l'Université!, une initiative visant à soutenir la persévérance et la réussite des étudiants autochtones à l'université. Inspiré de la Roue de médecine, ce profil définit quatre rôles clés que peut jouer l'étudiant pour guider la conception des cours, l'accompagnement personnalisé et la documentation des apprentissages. Le profil de compétences apparaît dès lors comme un cadre structurant et culturellement adapté pour clarifier les attentes et favoriser l'engagement des étudiants dans le parcours universitaire (Belzile *et al.*, 2025).

Articles de débats et discussions

Trois articles de discussion et débat portent sur des enjeux actuels. Le premier souligne qu'à l'ère de l'intelligence artificielle, le développement professionnel des enseignants devient un enjeu stratégique pour transformer durablement les pratiques pédagogiques. Dans son article, Awa Ndiaye propose ainsi une analyse critique des principaux modèles de développement professionnel et interroge leurs conditions d'efficacité. L'auteure identifie des facteurs favorables au développement professionnel tels que la collaboration, le soutien institutionnel ou la prise en compte du contexte. Elle ouvre une réflexion sur la notion d'efficacité et sur la pertinence de rendre le développement professionnel obligatoire ou non et sur les actions qui pourraient être mises en œuvre pour l'encourager et le valoriser (Ndiaye, 2025).

Toujours en lien avec l'IA, l'article de Christiane Caneva explore les bouleversements que l'essor de l'intelligence artificielle impose à l'enseignement supérieur, en particulier aux pratiques d'évaluation. L'auteure met en avant qu'un usage pertinent et critique de l'IA générative implique à la fois une expertise disciplinaire solide et une littératie en IA. Tandis que ces deux champs de compétences sont rarement réunis par les enseignants et les apprenants, l'analyse montre que l'évaluation devient un révélateur des tensions éducatives et un levier de transformation. Elle plaide dès lors en faveur d'une formation systématique des enseignants à la littératie en IA, d'une expérimentation des modèles d'évaluation intégrant l'IA de manière éthique et d'une mise en place de dispositifs institutionnels de veille et d'adaptation rapide (Caneva, 2025).



Enfin, Don Olcott Jr. examine l'évolution des universités ouvertes à l'ère numérique et s'intéresse à la manière dont le leadership institutionnel et les stratégies organisationnelles doivent évoluer face à des tendances mondiales comme le développement du numérique, la pression en faveur de l'accessibilité de l'enseignement et l'impératif de s'adapter aux particularités des contextes régionaux. L'auteur défend que la transformation des universités ouvertes implique une refonte stratégique, qui nécessite un ajustement de leur mission, de leur gouvernance et de leur relation aux États et aux politiques publiques pour leur permettre de renforcer leur rôle de moteur concernant l'innovation sociale et construire des modèles durables qui concilient mission éducative et contraintes économiques (Olcott Jr., 2025).

Une communauté engagée et en croissance

Ce numéro varia réunit 13 auteurs et autrices dont les contributions collectives témoignent de la vitalité et de la solidité de *Médiations et médiatisations*. Ensemble, ils et elles ont publié plus de 30 articles dans la revue, un engagement qui reflète non seulement leur investissement dans la recherche et l'innovation pédagogique, mais aussi leur confiance envers notre plateforme d'échange et de diffusion scientifique.

Nous tenons à reconnaître l'apport continu de nos contributeurs et contributrices récurrents. Patrick Plante a largement contribué à façonner l'identité de la revue à travers ses 13 articles (comme auteur principal ou coauteur) couvrant des thématiques essentielles : des technologies immersives aux jeux sérieux, de l'analyse de données à l'accessibilité numérique. Normand Roy et Isabelle Savard, avec cinq articles chacun, ont aussi apporté une expertise et une perspective constantes sur les technologies éducatives et la formation à distance. David Boulanger, Sonia Proust-Androwkha, Don Olcott Jr. et Christiane Caneva enrichissent régulièrement nos pages par leurs réflexions critiques sur l'innovation pédagogique, le leadership institutionnel et l'évaluation à l'ère de l'IA. Nous remercions chaleureusement ces contributeurs et contributrices qui reviennent nous proposer leurs travaux.

Parallèlement, ce numéro célèbre l'arrivée de six nouveaux contributeurs et contributrices : Édith Gruslin, Margarita Lopez, Catherine Bolduc, Brigitte Belzile, Odile Blanvillain et Awa Ndiaye, qui apportent des perspectives fraîches et des questions novatrices : la recherche en technologie éducative au collégial, les synergies entre pédagogie active et technologies en contexte africain, le soutien à la réussite des étudiants autochtones, les pratiques d'évaluation transformées par l'IA et le développement professionnel des enseignants. Leurs articles enrichissent notre compréhension du champ et ouvrent de nouvelles avenues de réflexion. Nous les accueillons avec enthousiasme dans la communauté de *Médiations et médiatisations* et les encourageons vivement à poursuivre leur engagement. Votre expertise et votre volonté de partager vos travaux avec notre audience internationale sont précieuses, nous vous invitons ainsi à continuer de nous proposer vos recherches et vos réflexions.

Cette complémentarité entre continuité et renouvellement (54 % de contributeurs récurrents et 46 % de nouveaux venus) illustre la capacité de la revue à fédérer une communauté scientifique diversifiée, inclusive et engagée. Elle démontre également que *Médiations et médiatisations* n'est jamais un projet achevé, mais un espace vivant de dialogue, d'apprentissage mutuel et de croissance collective. C'est sur cette base, celle d'une solidarité entre personnes praticiennes et personnes chercheuses d'horizons variés, que nous avançons ensemble.

En perspective

Ce numéro varia de *Médiations et médiatisations* nous rappelle l'importance de soutenir l'agentivité des acteurs et le développement d'une approche critique en éducation et formation, car il ne s'agit pas seulement d'adopter des technologies, mais de les questionner, de les orienter, de les gouverner afin qu'elles deviennent des leviers d'émancipation. À travers la diversité des thématiques et des contextes d'étude, ce numéro offre une vue d'ensemble précieuse sur les reconfigurations du champ de l'éducation à l'ère du numérique.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Les articles réunis témoignent à la fois des avancées et des tensions qui traversent la recherche et les pratiques pédagogiques, en invitant à conjuguer innovation et réflexivité critique. Mais au-delà des constats, il se dégage une invitation partagée à soutenir la formation et l'accompagnement des éducateurs et des apprenants, et à promouvoir l'inclusion sociale dans toutes ses dimensions. Les questions d'équité, de littératie numérique, de développement durable des compétences et de gouvernance restent des chantiers d'avenir particulièrement sensibles, à l'heure où l'intelligence artificielle et les modèles éducatifs ouverts imposent un renouvellement constant des cadres de référence. Le dialogue entre les recherches, les pratiques et les politiques apparaît donc plus que jamais essentiel pour mieux comprendre les mutations contemporaines, en gardant l'apprenant au centre de nos préoccupations. Par la publication de ce numéro, les auteurs qui y ont contribué et, plus largement, le comité éditorial de *Médiations et médiatisations* souhaitent encourager la communauté à poursuivre l'expérimentation, l'ouverture et la collaboration, pour qu'éducation et technologies deviennent de véritables leviers d'émancipation individuelle et collective.

Liste de références

- Belzile, B., Bolduc, C., et Savard, I. (2025). Profil de compétences du métier d'étudiant à la base de Kwe l'Université! *Médiations et médiatisations*, (22). <https://doi.org/10.52358/mm.vi22.485>
- Blanvillain, O. (2025). Choix de parcours différenciés pour un cours à distance flexible en contexte universitaire. *Médiations et médiatisations*, (22). <https://doi.org/10.52358/mm.vi22.444>
- Boulanger, D., et Plante, P. (2025). Utilisation des jeux vidéo comme support médiatique en enseignement de l'histoire. *Médiations et médiatisations*, (22). <https://doi.org/10.52358/mm.vi22.478>
- Caneva, C. (2025). Évaluer à l'ère de l'IA : le paradoxe du double ancrage : entre fractures numériques et retour aux fondamentaux pédagogiques. *Médiations et médiatisations*, (22). <https://doi.org/10.52358/mm.vi22.495>
- Gravelle, F., et Maltais, M. (2024). Gestion, gouvernance et financement du numérique en éducation et en enseignement supérieur. *Médiations et médiatisations*, (17), 3-8. <https://doi.org/10.52358/mm.vi17.413>
- Lopez, M. (2025). Synergie pédagogique : exploration empirique du lien d'interdépendance entre la pédagogie active et les technologies éducatives en République du Congo. *Médiations et médiatisations*, (22). <https://doi.org/10.52358/mm.vi22.476>
- Ndiaye, A. (2025). Développement professionnel des enseignants à l'ère de l'IA : une réflexion critique pour un modèle efficace de changement durable. *Médiations et médiatisations*, (22). <https://doi.org/10.52358/mm.vi22.447>
- Olcott Jr, D. (2025). Universités ouvertes 2.0 : leadership, refonte stratégique et agenda national. *Médiations et médiatisations*, (22). <https://doi.org/10.52358/mm.vi22.471>
- Proust-Androwkha, S., Gruslin, E., et Roy, N. (2025). La recherche sur les technologies éducatives au collégial : une revue de portée (2000-2024). *Médiations et médiatisations*, (22). <https://doi.org/10.52358/mm.vi22.469>



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Abstract / Resumen / Resumo

Thinking Educational Technology: Between Promises, Tensions and Collective Responsibilities

ABSTRACT

This 2025 varia issue of *Mediations and Mediatizations* brings together eight contributions: two literature reviews, one empirical research study, two practitioner accounts, and three discussion and debate articles. These works offer a multidimensional dive into current digital education issues. The authors explore research on educational technologies, the use of video games for educational purposes, the synergy between active pedagogy and technologies in an African context, flexibility in distance learning pathways, support for student success, the evolution of assessment practices and professional development in the era of artificial intelligence, and the strategic transformation of open universities. This issue highlights the advances, tensions, and challenges encountered in research, innovation, and digital inclusion, and invites a critical perspective on educational technologies within a responsible transformation framework.

Keywords: educational technologies, distance education, video games, active pedagogy, artificial intelligence, flexibility, student competencies, open university, assessment, professional development

Pensar la tecnología educativa: entre promesas, tensiones y responsabilidades colectivas

RESUMEN

Este número varia 2025 de *Mediaciones y Mediatizaciones* reúne ocho contribuciones: dos amplias revisiones de la literatura, una investigación empírica, dos relatos de experiencias prácticas y tres artículos de debate. Estos trabajos ofrecen un análisis multidimensional de los desafíos actuales de la tecnología digital en educación. Los autores y autoras exploran la investigación sobre tecnologías educativas, los usos de videojuegos con fines pedagógicos, la sinergia entre pedagogía activa y tecnologías en contexto africano, la flexibilidad en los itinerarios de aprendizaje a distancia, el apoyo al éxito estudiantil, la evolución de las prácticas de evaluación y desarrollo profesional en la era de la inteligencia artificial, y la transformación estratégica de las universidades abiertas. Este número pone de relieve los avances, tensiones y desafíos encontrados en la investigación, innovación e inclusión digital, e invita a una mirada crítica sobre las tecnologías educativas en una perspectiva de transformación responsable.

Palabras clave: tecnologías educativas, educación a distancia, videojuegos, pedagogía activa, inteligencia artificial, flexibilidad, competencias estudiantiles, universidad abierta, evaluación, desarrollo profesional



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.

revue-mediations.teluq.ca | N° 22, 2025



Pensar a tecnologia educacional: entre promessas, tensões e responsabilidades coletivas

RESUMO

Este número varia 2025 de *Médiations et médiatisations* reúne oito contribuições: duas amplas revisões de literatura, uma pesquisa empírica, dois relatos de experiência prática e três artigos de discussão e debate. Estes trabalhos oferecem uma análise multidimensional dos desafios atuais da tecnologia digital na educação. Os autores e autoras exploram pesquisa sobre tecnologias educacionais, usos de videogames para fins pedagógicos, a sinergia entre pedagogia ativa e tecnologias em contexto africano, flexibilidade em percursos de aprendizagem a distância, apoio ao sucesso estudantil, evolução das práticas de avaliação e desenvolvimento profissional na era da inteligência artificial, e transformação estratégica das universidades abertas. Este número destaca os avanços, tensões e desafios encontrados em pesquisa, inovação e inclusão digital, e convida a um olhar crítico sobre as tecnologias educacionais em uma perspectiva de transformação responsável.

Palavras-chave: tecnologias educacionais, educação a distância, videogames, pedagogia ativa, inteligência artificial, flexibilidade, competências estudantis, universidade aberta, avaliação, desenvolvimento profissional



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.

revue-meditations.teluq.ca | N° 22, 2025



La recherche sur les technologies éducatives au collégial : une revue de portée (2000-2024)

<https://doi.org/10.52358/mm.vi22.469>

Sonia Proust-Androwkha, professeure associée
Université de Sherbrooke, Canada
sonia.proust-androwkha@usherbrooke.ca

Édith Gruslin, enseignante et chercheuse au collégial
Collège Ahuntsic, Canada
edith.gruslin@collegeahuntsic.qc.ca

Normand Roy, professeur titulaire
Université de Montréal, Canada
normand.roy@umontreal.ca

RÉSUMÉ

Depuis les années 2000, l'intégration des technologies éducatives dans l'enseignement supérieur a suscité un intérêt croissant, reflétant une transformation majeure des pratiques pédagogiques. Le réseau collégial québécois, à l'interface entre le secondaire, l'université et le marché du travail, n'échappe pas à cette évolution. Toutefois, une synthèse récente des recherches spécifiques à ce contexte fait défaut. Cet article propose une revue de portée des travaux scientifiques publiés de 2000 à 2024 sur l'intégration des technologies éducatives au collégial québécois. Suivant les lignes directrices PRISMA, l'analyse combine des approches quantitative et qualitative. Trois axes majeurs émergent : l'impact des technologies sur les personnes étudiantes, leur influence sur les pratiques enseignantes et la conception de dispositifs numériques. L'étude met aussi en évidence des enjeux émergents, comme la santé mentale étudiante et le bien-être enseignant. Elle montre que la recherche évolue avec les avancées technologiques pour mieux comprendre leurs effets sur l'enseignement et l'apprentissage. En dressant un état des lieux des travaux publiés, cette étude éclaire les tendances de recherche sur l'intégration du numérique au collégial et propose des perspectives pour guider les recherches futures dans ce contexte.

Mots-clés : technologies éducatives, enseignement collégial, cégep, revue de portée



Introduction

Depuis l'avènement du web 2.0, l'évolution rapide des technologies a profondément transformé les pratiques éducatives. Les établissements collégiaux, acteurs clés de cette transformation, ont intégré un nombre croissant d'outils numériques et de solutions technopédagogiques dans leurs programmes, dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Parallèlement, la recherche portant sur ces pratiques s'est développée en tant que champ d'investigation à part entière, cherchant à comprendre et à évaluer l'impact de ces innovations sur les méthodes pédagogiques, l'engagement étudiant ou les résultats d'apprentissage.

Une abondante littérature sur les technologies éducatives a émergé depuis les années 2000. En 2012, l'Association pour la recherche au collégial a réalisé un inventaire de ces travaux couvrant la période de 1985 à 2012. Toutefois, bien que cette recension ait permis de recenser une production scientifique riche, aucune analyse approfondie ni synthèse des recherches spécifiques au contexte collégial n'ont encore été effectuées. Pourtant, le niveau collégial joue un rôle crucial dans la transition des personnes étudiantes vers l'université ou le marché du travail. Cet article vise à combler cette lacune en proposant une revue de portée sur les recherches consacrées aux technologies éducatives dans les collèges, pour la période de 2000 à 2024. Cette cartographie permettra de dresser un bilan des recherches publiées. En identifiant les tendances étudiées depuis l'an 2000, cet article apportera une contribution significative à la compréhension de la manière dont les technologies éducatives ont influencé la recherche dans le collégial et pourra soutenir la réflexion quant aux thématiques peu explorées.

Dans un premier temps, nous situerons cette recherche dans son cadre contextuel en présentant les spécificités du réseau collégial québécois et les principales orientations gouvernementales ayant façonné l'intégration des technologies éducatives depuis 2000. Nous détaillerons ensuite la méthodologie adoptée pour cette revue de portée, en précisant les critères de sélection des publications et le processus d'analyse des données. Les résultats seront exposés en deux volets : une analyse quantitative permettant d'identifier les tendances générales de la recherche, suivie d'une analyse qualitative sur les axes d'étude privilégiés. Enfin, la discussion mettra en perspective ces résultats.

Contexte du milieu d'étude

L'intégration des technologies éducatives dans le contexte collégial a suscité un intérêt croissant au fil des deux dernières décennies au Québec, où les politiques ont contribué à structurer et à accélérer ce mouvement. Cette section présente un aperçu des spécificités du réseau collégial québécois, des initiatives gouvernementales et des compétences numériques afin de situer la présente revue de portée dans un cadre contextuel approprié.

Spécificités du contexte collégial

Le système éducatif québécois se distingue par la présence d'un ordre d'enseignement unique : le collégial, qui occupe une place charnière entre l'éducation obligatoire (primaire et secondaire) et les études universitaires. Cet ordre, instauré durant les années 1960 au cœur de la Révolution tranquille, visait à démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur tout en répondant aux besoins croissants du marché du travail en main-d'œuvre qualifiée (Héon, Savard et Hamel, 2006). On y trouve deux types de programmes distincts : les programmes préuniversitaires, orientés vers la préparation aux études universitaires, et les programmes de formation technique ou de courte durée, qui qualifient directement les personnes étudiantes pour le marché de l'emploi.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Aujourd'hui, le Québec compte 48 collèges publics, communément appelés cégeps, ainsi que 70 établissements collégiaux privés subventionnés. Étant donné la diversité des programmes qu'il propose, le réseau collégial québécois se caractérise également par une grande diversité de profils étudiants, tant sur le plan de l'âge que des objectifs et des parcours éducatifs. Les cégeps accueillent à la fois de jeunes diplômés du secondaire et des adultes en réorientation ou en reconversion professionnelle. Cette diversité dans la population étudiante engendre des besoins éducatifs variés, qui nécessitent des approches pédagogiques flexibles et adaptées. La transition du secondaire au cégep représente souvent un défi de taille pour les personnes étudiantes qui doivent s'adapter à un environnement scolaire exigeant (rythme d'études, autonomie, révision ou acquisition de stratégies d'apprentissage).

S'inscrivant dans l'enseignement supérieur, il est attendu que le corps professoral dispose d'une expertise disciplinaire avancée. Les activités d'enseignement sont au cœur de leur tâche, à laquelle se greffent des activités de développement professionnel, de développement et d'implantation de programmes, de coordination départementale, ou encore des activités diverses liées à la vie étudiante. Bien que la recherche soit reconnue comme un élément de la mission des collèges depuis 1993, elle repose principalement sur des initiatives individuelles et demeure une pratique volontaire.

Le niveau collégial, en tant que lieu d'articulation entre la préparation universitaire et l'intégration au marché du travail, est un espace pédagogique où les personnes enseignantes mobilisent les technologies afin de soutenir l'accompagnement des personnes étudiantes dans un contexte de transformation des pratiques éducatives. Cette particularité structure la manière dont les politiques et les initiatives technologiques sont adoptées et adaptées au collégial.

Politiques et orientations gouvernementales majeures en matière de technologies éducatives au postsecondaire depuis 2000

L'intégration des technologies éducatives dans le réseau collégial québécois s'inscrit dans une démarche de plus de trois décennies, marquée par des politiques visant à promouvoir les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement et l'apprentissage. Dès 2000, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) publiait un rapport intitulé *Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, faisant suite à un premier rapport en 1994 (CSE, 2000). Ces documents soulignaient la nécessité d'une stratégie cohérente pour moderniser le système éducatif québécois et optimiser la réussite étudiante à travers l'usage des technologies. En 2001, la Commission des États généraux sur l'éducation intègre l'utilisation pédagogique des TIC comme l'une des douze compétences professionnelles des personnes enseignantes (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Cette compétence vise à les outiller pour intégrer efficacement le numérique dans l'enseignement, renforçant ainsi son importance dans le développement des compétences pédagogiques. Plusieurs initiatives ont suivi, comme la création du Réseau des répondantes et répondants TIC (Réseau REPTIC) initié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2004, une communauté de pratique qui regroupe, anime et appuie les conseillères et conseillers pédagogiques responsables de l'intégration pédagogique du numérique dans les cégeps et collèges publics et privés du Québec. Un tournant majeur dans la politique numérique éducative au Québec a eu lieu en 2018, avec le lancement du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur par le gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Ce plan quinquennal, soutenu par un investissement de 1,2 milliard de dollars, avait pour objectifs principaux de développer les compétences numériques des personnes étudiantes et enseignantes, d'enrichir les pratiques pédagogiques grâce aux technologies et de créer un environnement propice à leur adoption. De 2018 à 2020, plusieurs mesures concrètes ont été mises en place : formation du personnel enseignant, déploiement d'équipements numériques et développement de ressources éducatives adaptées aux besoins pédagogiques. Depuis 2020, le ministère de l'Enseignement supérieur a mis en place plusieurs politiques marquantes, notamment en réponse à la



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



pandémie de COVID-19. L'une des mesures clés a été le Plan de relance pour la réussite éducative (2021-2022), destiné à réduire les impacts négatifs de la pandémie sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Plus récemment, le Plan stratégique 2023-2027 (MEES, 2023) vise à renforcer les compétences numériques et à accompagner les établissements dans l'adoption des technologies, afin de favoriser l'engagement étudiant et de répondre aux besoins croissants du marché du travail en matière de compétences numériques.

Contribution et objectifs de la présente recherche

Bien que plusieurs recherches aient porté sur l'intégration des technologies éducatives dans le réseau collégial québécois depuis les années 2000, les connaissances issues de ces travaux demeurent dispersées, peu synthétisées et parfois datées. La dernière recension d'envergure, menée par l'Association pour la recherche au collégial (ARC) en 2012, portait sur la période allant de 1985 à 2012. Depuis lors, et à notre connaissance, aucun travail documentaire n'a été entrepris pour cartographier les recherches produites sur le sujet, et encore moins pour en analyser les tendances, les méthodes ou les domaines couverts. Par ailleurs, le développement accéléré du numérique éducatif ces dernières années renforce la nécessité d'un bilan actualisé des savoirs disponibles sur l'intégration des technologies en contexte collégial.

Dans cette perspective, la présente revue de portée vise à combler trois lacunes principales, soit : l'absence d'une vision synthétique des recherches portant sur l'intégration des technologies éducatives au collégial québécois depuis 2012, le manque de données sur les approches méthodologiques privilégiées dans ce champ de recherche et la faible visibilité accordée aux spécificités du contexte collégial dans les recherches sur les technologies éducatives.

L'objectif général de cette revue est de dresser un état des lieux structuré de la recherche sur les technologies éducatives en milieu collégial au Québec, de janvier 2000 à août 2024. Plus spécifiquement, elle vise d'abord à décrire de manière quantitative le corpus publié dans cette période pour ensuite identifier les grandes tendances et les thématiques de recherche abordées.

En ce sens, cette revue de portée entend non seulement mettre à jour les connaissances dans ce domaine, mais aussi fournir aux personnes chercheuses, décideuses et praticiennes un outil de référence pour orienter les futures recherches et initiatives pédagogiques dans l'enseignement collégial.

Matériel et méthodes

Cette section décrit la démarche méthodologique adoptée. Elle inclut le cadre de la revue, les critères de sélection des sources et le processus d'analyse des textes, ainsi que les mesures prises pour assurer la fiabilité du codage des données effectué.

La revue de portée

Cette recherche repose sur une revue de portée, une méthode visant à identifier et à synthétiser l'état des connaissances autour d'une question large, peu explorée ou complexe (Colquhoun *et al.*, 2020; Petticrew et Roberts, 2006; Zawacki-Richter *et al.*, 2020). Cette approche permet de recenser les types de publications existantes, d'identifier les concepts clés mobilisés, de décrire les approches méthodologiques employées ainsi que de dégager les principales thématiques abordées dans la littérature. Elle offre ainsi une vision d'ensemble structurée du paysage scientifique, en mettant en lumière à la fois les convergences



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.

revue-meditations.teluq.ca | N° 22, 2025



et les zones d'ombre du champ étudié. Dans le cadre de cette recherche, la revue de portée a été retenue pour sa capacité à offrir une vision panoramique et structurée du champ investigué, tout en permettant d'en dégager les dynamiques, les tensions afin de mieux orienter les recherches futures.

Identification des sources et critères d'inclusion

Afin d'assurer la transparence et la rigueur méthodologique, la démarche a été guidée par les lignes directrices PRISMA-ScR (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses for Scoping Reviews*), une méthode reconnue qui permet de structurer les différentes étapes d'une recherche documentaire et de minimiser les biais ou erreurs potentiels dans la sélection des références (Moher *et al.*, 2009; Tricco *et al.*, 2018).

Pour repérer les sources pertinentes, quatre bases de données reconnues pour leur couverture étendue en éducation ont été interrogées : le Centre de documentation collégiale (CDC), BASE, Érudit et LearnTechLib. Une stratégie de recherche combinant plusieurs mots-clés en français et en anglais, relatifs aux technologies éducatives et au contexte collégial au Québec, a été élaborée.

Une recherche avancée a été menée dans chacune des bases à l'aide de chaînes de requêtes construites avec des opérateurs booléens (AND/OR), selon une logique inspirée de Zawacki-Richter *et al.* (2020), comme illustré dans le tableau 1. Cette approche visait à assurer une couverture la plus exhaustive possible des publications pertinentes, tout en restant alignée avec les objectifs de l'étude.

Tableau 1

Chaîne de recherche utilisée

Catégorie	Termes de recherche
Technologies	« technologies éducatives » OR « technologies de l'information et de la communication » OR « TIC » OR « TICE » OR « numérique » OR « formation en ligne » OR « formation à distance » OR « FAD » OR « FOAD » OR « enseignement hybride » OR « hybridation » OR « enseignement comodal » OR « comodalité » OR « innovation pédagogique » OR « classe inversée »
Contexte	« cégep » OR « cégépien » OR « collégial » OR « collège » OR « préuniversitaire »
Localisation	« Québec » OR « québécois »

Enfin, les paramètres de recherche ont été ajustés en fonction des spécificités de chaque moteur de recherche des différentes bases de données afin de tenir compte des différences dans la structuration des options de filtrage. La recherche sur les bases de données a été finalisée le 15 octobre 2024.

Le diagramme de flux de la figure 1 présente les différentes étapes du processus de sélection des publications, depuis l'identification initiale des sources jusqu'à la sélection finale des publications retenues pour l'analyse (Moher *et al.*, 2009). La liste finale des textes retenus est disponible en annexe A.

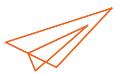
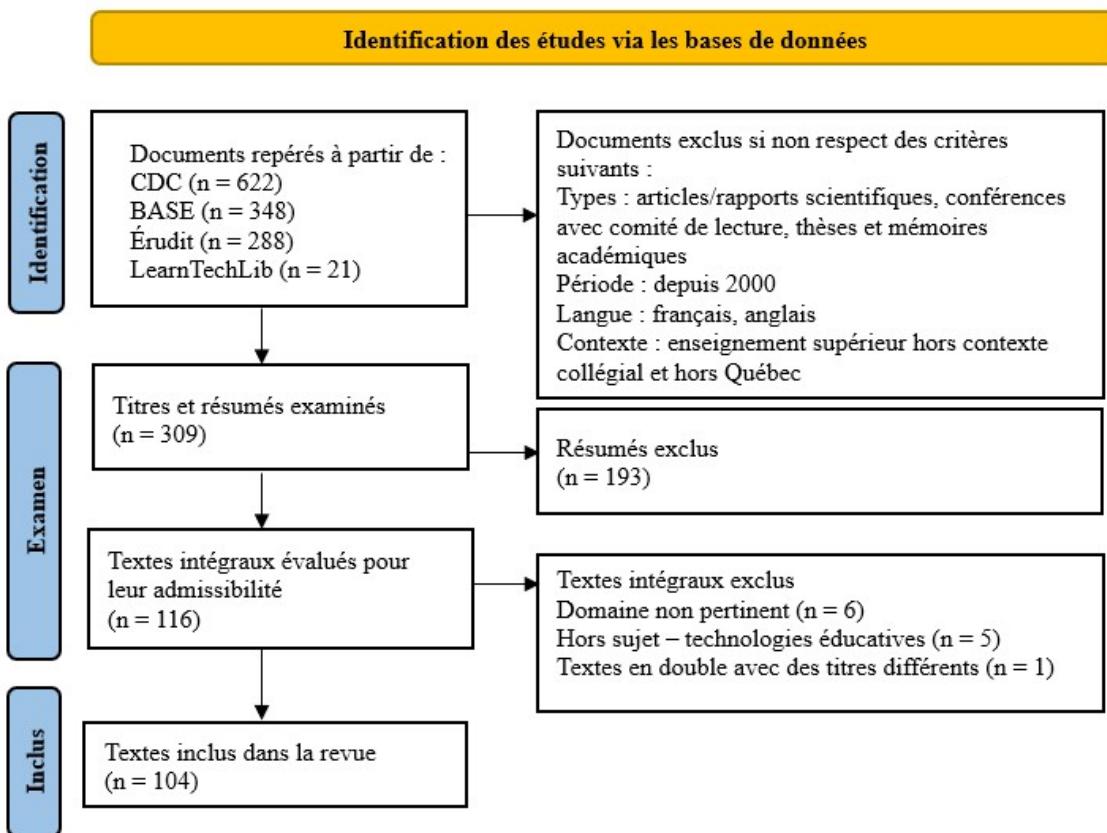


Figure 1

Diagramme de flux complété suivant les étapes de la méthode PRISMA



Des critères de sélection ont été définis afin d'identifier les études répondant aux objectifs de recherche (Green, Johnson et Adams, 2006). Ces critères d'inclusion comprenaient : a) des articles publiés dans des revues ou présentés lors de communications scientifiques avec évaluation par les pairs, les essais, mémoires d'études, thèses, b) des résumés rédigés en français ou en anglais, c) des publications depuis 2000 et d) un contexte spécifique au collégial au Québec.

Les références bibliographiques sur les bases de données ont ensuite été importées dans le logiciel de gestion bibliographique Zotero (n = 309). Cette étape a permis de supprimer les doublons et de compléter les métadonnées manquantes (type de document, auteurs, date, etc.) et de faciliter la gestion de la sélection préliminaire. Celle-ci a été menée conjointement à l'aide d'un tableur numérique dans lequel les références ont été consignées. Deux membres de l'équipe ont procédé indépendamment à la sélection initiale des textes à partir de leur titre et résumé, en annotant chaque référence dans une colonne dédiée (inclusion/exclusion) accompagnée d'un champ de justification du choix.

Cette étape visait à écarter les publications qui n'étaient pas pertinentes au regard des questions de recherche. Ainsi, les articles d'opinion, les entrevues, les partages de pratiques et les guides pédagogiques ont été exclus à cette étape de même que les publications gouvernementales et les rapports nationaux. Les publications devaient également inclure une méthodologie de recherche, être disponibles en ligne et en version intégrale. Elles devaient en outre concerter explicitement le contexte collégial québécois et avoir un lien direct avec les technologies éducatives.



Un premier examen a été mené à partir des titres et des résumés ($n = 309$). Chaque résumé a été évalué indépendamment par deux membres de l'équipe. En cas de divergence, un consensus était recherché ou un troisième évaluateur intervenait. Cette étape a conduit à l'exclusion de 193 résumés. Les 116 textes restants ont fait l'objet d'une lecture intégrale pour évaluer leur admissibilité. Là encore, chaque article a été examiné de façon indépendante par deux évaluateurs. Les motifs d'exclusion des textes complets comprenaient : un domaine non pertinent ($n = 6$), un contenu éloigné de notre sujet de recherche ($n = 5$), des doublons avec des titres différents ($n = 1$). Finalement, 104 articles ont été retenus pour constituer le corpus d'analyse. Le corpus final a été exporté au format RIS afin de permettre leur analyse ultérieure.

Processus d'analyse et fiabilité du codage

L'analyse des documents retenus s'est articulée en deux phases complémentaires : une synthèse descriptive quantitative, suivie d'une analyse qualitative thématique.

Dans un premier temps, une synthèse descriptive a permis de caractériser les publications, notamment leur répartition temporelle, leur typologie documentaire et les méthodologies de recherche employées. Cette étape a fourni une première structuration des données. Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse approfondie des textes. Pour garantir la rigueur méthodologique de l'analyse qualitative, deux codeurs ont procédé au codage indépendant des 104 textes sélectionnés en utilisant le logiciel de codage de textes QDA Miner 2024. Ce codage initial s'est appuyé sur une lecture attentive et itérative des textes complets, sans grille préétablie, de manière à faire émerger inductivement les thématiques les plus saillantes. Les unités de sens identifiées ont ensuite été regroupées pour faire apparaître des catégories thématiques et des sous-thèmes structurant le corpus. Deux autres chercheurs ont ensuite codé de manière indépendante un échantillon aléatoire de textes en utilisant les canevas (les catégories de codes) produits par les premiers codeurs. Cette procédure a permis d'évaluer le niveau d'accord entre les codeurs. Un indice de fidélité intercodeurs de 86 % a été calculé en divisant le nombre d'accords par la somme des accords et des désaccords. Ce résultat s'approche du seuil de fiabilité idéal de 90 %, tel que proposé par Miles et Huberman (2003). En cas de désaccord, les divergences ont été systématiquement discutées entre les membres de l'équipe afin d'identifier les sources et les raisons des écarts observés. Les décisions finales ont été prises par consensus. Les discussions ont conduit à une révision ou à un affinement des codes pour améliorer leur clarté et leur cohérence.

Limite méthodologique

Malgré l'adoption d'une démarche systématique pour l'identification et la sélection des articles, il est important de souligner que certains travaux, de nature variée, ont pu être ignorés. Cela peut s'expliquer par la difficulté à en retrouver des traces ou par le fait qu'ils prennent la forme de devis davantage orientés vers l'amélioration des pratiques enseignantes que vers une approche strictement scientifique. Les réseaux éducatifs s'appuient sur des dynamiques de partage bien ancrées, combinant des recherches-actions structurées et des échanges informels dépourvus d'une méthodologie explicite. Cette recension a donc nécessité d'établir des critères clairs afin d'assurer la reproductibilité de l'analyse.

Par ailleurs, la production de littérature grise au collégial est abondante. Une des raisons avancées pour expliquer cette observation dans le cas spécifique de la recherche en éducation est liée aux exigences d'un important programme subventionnaire, qui exige la rédaction d'un rapport de recherche et d'un article de vulgarisation, orientant davantage les efforts des équipes vers ces documents que vers la rédaction d'articles scientifiques (Piché et Lapostolle, 2011). Malgré tout, la présente étude s'appuie sur un corpus solide de textes, permettant de brosser un portrait détaillé de l'évolution des recherches menées au collégial au cours des vingt dernières années.



Résultats

Les résultats sont organisés en deux sections : une analyse quantitative des caractéristiques du corpus, permettant de brosser un portrait global du corpus, suivie d'une exploration thématique des technologies éducatives selon les axes observés dans les recherches étudiées.

Les caractéristiques du corpus d'un point de vue quantitatif

LES TYPES DE DIFFUSION

Le tableau 2 présente la répartition du nombre d'articles diffusés selon différents types de publications. Une préférence marquée se dégage pour les articles dans des revues et les rapports de recherche, qui représentent chacun 35 % des publications diffusées. Les mémoires et thèses occupent également une place importante avec 29 % des publications. En revanche, les actes de colloque sont peu représentés, ne constituant que 1 % du total. Il a été possible d'identifier au moins une personne autrice appartenant au réseau collégial au moment de la publication dans 88 des 104 articles recensés.

Tableau 2

Répartition des types de publications sur les technologies éducatives en milieu collégial (2000-2024)

Types	Fréquence	Pourcentage (arrondi)
Actes de colloque	1	1%
Article dans revue	37	35%
Rapport de recherche	36	35%
Mémoire et thèse académique	30	29%

LES MÉTHODES DE CONCEPTION DES RECHERCHES

La figure 2 présente la distribution des types de recherche sur les technologies éducatives au collégial de 2000 à août 2024. L'étude de cas est la méthodologie prédominante, avec des pics en 2012, 2013, 2017 et 2022. Les recherches expérimentales ou quasi expérimentales montrent une fréquence stable, avec des sommets en 2001, 2011 et 2012, témoignant d'une évaluation régulière des dispositifs pédagogiques innovants. Les recherches design/recherche-action apparaissent dès 2007, avec des pics en 2010, 2011 et 2023. Enfin, la recherche documentaire reste ponctuelle, notamment en 2005, 2009 et 2011.

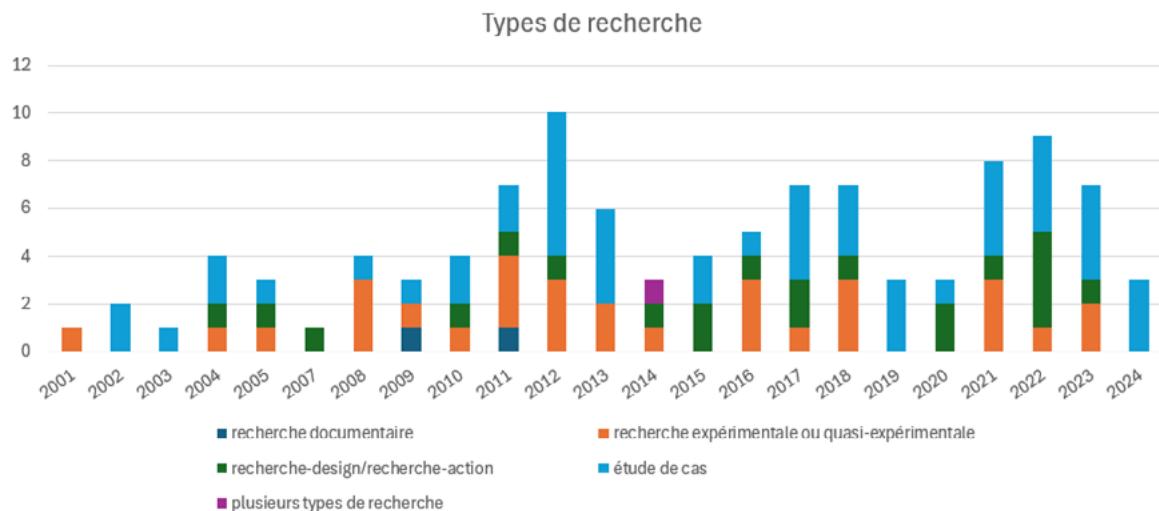


© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Figure 2

Les méthodes de conception des recherches (2000-2024)

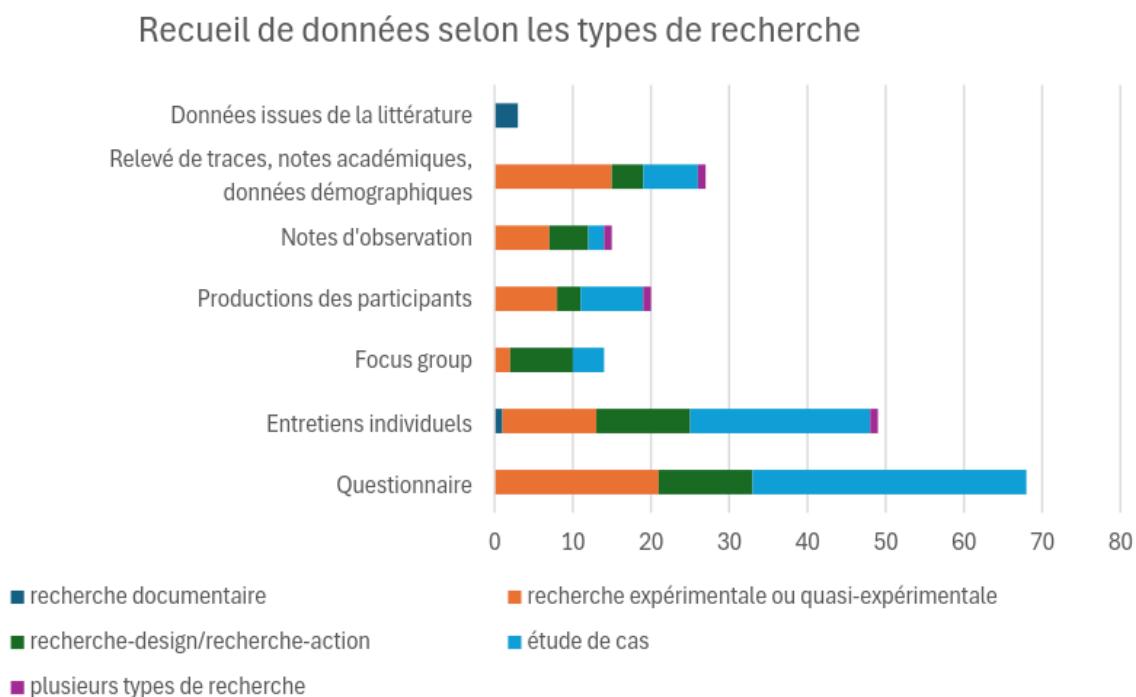


LES MÉTHODES DE RECUEIL DE DONNÉES SELON LES TYPES DE RECHERCHE

Une synthèse des méthodes de collecte de données employées en fonction des différents types de recherche est présentée à la figure 3. Il est à noter que la sélection de ces méthodes est intrinsèquement liée aux objectifs spécifiques de chaque étude.

Figure 3

Méthodes de recueil de données selon les types de recherche



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Le questionnaire apparaît comme l'instrument de collecte le plus utilisé, en particulier dans les études de cas et les recherches expérimentales ou quasi expérimentales. Les entretiens individuels sont également une méthode de recueil courante, principalement dans les études de cas et les recherches design/recherche-action. Ils sont privilégiés dans les études qui cherchent à obtenir des données qualitatives approfondies pour explorer en détail les expériences et perceptions des personnes participantes. Les recherches expérimentales ou quasi expérimentales s'appuient fréquemment sur des données objectives telles que les relevés de traces, les notes scolaires et les données démographiques. Les *focus groups*, assez peu utilisés, sont essentiellement mobilisés dans les recherches design/recherche-action. Leur utilisation permet de recueillir des avis, des réflexions collectives à travers les débats entre les personnes participantes. Les documents (tels que les récits d'expérience ou les textes produits par les sondés) et les notes d'observation sont également présents dans les recherches design/recherche-action. Leur intégration témoigne de l'intérêt pour une analyse croisée des données.

Les technologies éducatives abordées selon différentes perspectives

Les recherches sur l'intégration des TIC au niveau collégial mettent en évidence plusieurs problématiques récurrentes, touchant à divers aspects de leur usage dans l'enseignement et l'apprentissage au collégial. À partir de ces travaux, trois grands axes thématiques se dégagent. Nous proposons de présenter une synthèse des éléments sous-jacents.

AXE 1 : IMPACT DES TECHNOLOGIES SUR LA POPULATION ÉTUDIANTE

Les 55 sources recensées pour cet axe traitent des effets du numérique sur les personnes étudiantes, regroupés en quatre sous thématiques : l'intérêt, la motivation et l'engagement, l'apprentissage, les usages et la santé mentale (voir annexe A). Elles mettent en évidence une forte concentration des recherches dans les trois premières thématiques. On observe une prédominance des études souvent centrées sur des mesures d'impact (intérêt, performance, taux de réussite), avec une attention inégale portée aux variables sociales, affectives ou contextuelles. La thématique de la santé mentale apparaît de manière plus récente.

Intérêt, motivation et engagement

D'abord, 21 sources recensées s'intéressent aux impacts du numérique sur l'intérêt, la motivation et l'engagement des personnes étudiantes. Ces variables sont examinées dans un contexte d'apprentissage avec le numérique (King, Fichten *et al.*, 2017; King, Jorgensen *et al.*, 2017; Parent, 2017; Poellhuber *et al.*, 2012) ainsi qu'en contexte d'innovation pédagogique et d'intégration du numérique (Parent, 2017), de CLAAC (Fournier St-Laurent *et al.*, 2018), de classe inversée (Gruslin, 2022; Poellhuber *et al.*, 2020) et d'activités d'immersion professionnelle simulée (Martin, 2023). Dans le contexte spécifique de l'enseignement à distance, la motivation et l'engagement sont étudiés dans trois des études recensées (Cantara, 2008; Lakhal, 2019; Lépine, 2010). Une étude distincte se penche sur l'ajout de mesures de tutorat individuel dans ce même cadre (Poellhuber *et al.*, 2011). Le rôle du numérique comme moyen de soutenir la communication et la collaboration est également étudié sous l'angle de la motivation et de l'engagement. Cet aspect est analysé en contexte de forums de discussion (Caron-Bouchard, 2005), puis spécifiquement en enseignement à distance (Béliveau, 2013; Béliveau et Cégep@distance, 2011; Poellhuber *et al.*, 2008). Enfin, cinq sources recensées s'intéressent aux variables motivationnelles et d'engagement spécifiquement en contexte disciplinaire : en mathématiques (Dedic, 2004; Dedic *et al.*, 2008a, 2008b), en français (Cabot et Lévesque, 2014) et en anglais langue seconde (Gazaille *et al.*, 2005).



Apprentissage

L'impact des technologies sur le développement des compétences et la réussite est abordé dans 29 publications. Certaines d'entre elles se concentrent sur le développement de compétences spécifiques, disciplinaires ou transversales (Bazelais et Doleck, 2018; Caron-Bouchard *et al.*, 2011; Charles *et al.*, 2009, 2011, 2013, 2014; De Grâce, 2024; Duchesneau *et al.*, 2012; Duchesneau, Lachâine, Provost et Saint-Laurent, 2012; Gaultier, 2016; Larochelle, 2012b; Richer *et al.*, 2004). Deux textes (Luchs Tassé, 2018; Mina et Warmoes, 2022) portent sur l'apprentissage de l'empathie et de la pensée critique à travers l'usage de technologies à visée ludique (jeux vidéo, réalité virtuelle). De plus, l'apprentissage conceptuel en physique a fait l'objet à lui seul de cinq des publications recensées, dont quatre sont issues des travaux d'une même équipe (Bazelais et Doleck, 2018; Charles *et al.*, 2009, 2011, 2013, 2014). L'apprentissage est également étudié sous l'angle des perceptions. Certains textes abordent cette question de manière générale (Poellhuber, Karsenti *et al.*, 2012), tandis que d'autres l'explorent dans des contextes disciplinaires spécifiques, notamment en anglais langue seconde (Gazaille *et al.*, 2005), en physique (Charles *et al.*, 2011), en biologie (Gruslin, 2022) ou en soins préhospitaliers d'urgence (Pilote *et al.*, 2019). Une recherche (Manneh, 2002) s'intéresse aux représentations qu'a le personnel enseignant sur le développement des compétences en résolution de problèmes et en créativité par les personnes étudiantes à travers l'utilisation des TIC. Finalement, l'impact de l'utilisation des technologies sur la réussite du cours, qu'elle soit mesurée par le taux de réussite, la note finale ou la note à une évaluation, est étudié dans plusieurs disciplines au fil des ans : en administration (Stavaris, 2010), en français (Cabot et Lévesque, 2014; Ouellet, 2013), en mathématiques (Dedic, 2004; Dedic *et al.*, 2008b, 2008a), en physique (Bazelais et Doleck, 2018), en sciences humaines (Desgent et Forcier, 2004) et en sciences de la nature (maths, chimie, physique) (Cabot, 2017). D'autres études s'intéressent davantage à l'usage d'outils ou de plateformes numériques en lien avec la réussite d'un cours, sans les associer à une discipline particulière. C'est le cas de la recherche de Béliveau et Cégep@distance (2011), qui explore l'apport des logiciels sociaux et de la visioconférence Web pour soutenir la présence sociale en formation à distance, ou encore de celle de Facchin (2017), qui examine les effets de différents modes de rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires.

Usage des technologies

Treize études portent sur l'usage des technologies éducatives, l'intérêt perçu ou leur acceptation par les personnes étudiantes (Bazelais *et al.*, 2018; Chen *et al.*, 2019; Doleck *et al.*, 2016, 2017a, 2017b; Fichten *et al.*, 2003, 2013; Nguyen *et al.*, 2012, 2015; Nziengue-A-Tombet, 2021; Poellhuber, Karsenti *et al.*, 2012; Poellhuber, Racette *et al.*, 2012; Teo *et al.*, 2018). Une grande enquête sur l'utilisation des TIC (Poellhuber, Karsenti *et al.*, 2012) menée auprès de plus de 30 000 personnes étudiantes brosse un portrait général de leur adoption et de leurs impacts sur l'apprentissage et la vie scolaire. D'autres travaux explorent des contextes plus ciblés, notamment l'usage des technologies par des personnes en situation de handicap (Fichten *et al.*, 2003, 2013; Nguyen *et al.*, 2012, 2015). Six articles approfondissent la question de l'acceptation des TIC en analysant les facteurs influençant leur adoption par les personnes étudiantes. Quatre d'entre eux résultent d'une collaboration entre les mêmes auteurs (Bazelais *et al.*, 2018; Doleck *et al.*, 2016, 2017a, 2017b) tandis qu'un autre implique l'un de ces chercheurs aux côtés d'un nouveau collaborateur (Teo *et al.*, 2018). Ces travaux portent sur différentes technologies éducatives, telles que les livres électroniques (Chen *et al.*, 2019), les cours en ligne (Bazelais *et al.*, 2018; Doleck *et al.*, 2016) et un site de réseautage social, Facebook (Doleck *et al.*, 2017a; Teo *et al.*, 2018). Un seul texte (Nziengue-A-Tombet, 2021) examine la dimension éthique de l'usage d'une technologie, en l'occurrence ici des sans-fil (téléphone intelligent et tablette numérique), par les personnes étudiantes.



Santé mentale

La question de la santé mentale des personnes étudiantes face aux technologies éducatives est abordée dans deux publications récentes (Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), 2021; Turcotte et al., 2023, p. 9). L'enquête « Derrière ton écran » de la FECQ (2021) analyse les impacts de la pandémie de COVID-19 sur les conditions d'études au collégial, en mettant en évidence l'isolement social, le stress et l'incertitude comme facteurs aggravants. Une autre étude (Turcotte et al., 2023) examine la relation entre l'usage des TICE et la santé mentale des personnes étudiantes. Elle identifie notamment l'anxiété et la surcharge cognitive. Ces travaux mettent en relation l'usage des technologies éducatives et leurs effets psychologiques.

En somme, l'examen des textes recensés dans cet axe met en lumière plusieurs tendances générales. Un grand nombre d'études se concentrent sur les effets du numérique sur l'intérêt, la motivation, l'engagement et l'apprentissage des personnes étudiantes. Ces travaux visent principalement à explorer l'impact d'un outil ou d'un dispositif technologique sur certaines variables, mais explorent plus rarement les processus d'appropriation ou les contextes d'usage dans leur complexité. La dimension expérientielle des personnes étudiantes, notamment en ce qui concerne les inégalités d'accès ou les stratégies d'adaptation, demeure peu présente dans les travaux recensés. La question de la santé mentale, encore peu explorée, apparaît dans quelques publications récentes, en lien avec les effets de la pandémie; elles suggèrent une évolution des préoccupations vers les impacts plus subjectifs ou affectifs du numérique.

AXE 2 : IMPACT DU NUMÉRIQUE SUR LES PERSONNES ENSEIGNANTES

Trente textes abordent, partiellement ou entièrement, les transformations induites par le numérique dans les pratiques pédagogiques des personnes enseignantes au collégial (annexe A). Les recherches recensées mobilisent principalement des méthodologies qualitatives, avec une prédominance d'études de cas ($n = 20$) et de recherches design-action ($n = 7$), ainsi qu'une étude de type expérimental. Cette diversité permet d'appréhender les transformations pédagogiques de manière contextualisée et en lien étroit avec les pratiques réelles du terrain.

Changement de pratiques d'enseignement induit par le numérique

Une première sous-thématique porte sur les transformations des pratiques d'enseignement liées à l'intégration du numérique. Elle rassemble un ensemble de travaux qui s'attachent à explorer les défis entourant le passage au numérique ainsi que les perceptions et les expériences des personnes enseignantes dans ce cadre. Plusieurs recherches examinent les dimensions de l'engagement, des représentations, des croyances, des attitudes ainsi que la satisfaction des besoins fondamentaux tels que les besoins d'autonomie, de compétence ou d'appartenance sociale. Elles abordent également le sentiment d'efficacité personnelle ou de compétence des personnes enseignantes dans le cadre de l'intégration des TIC (Alexandre et al., 2022; Gruslin et al., 2023; Thibault, 2010; Thibeault, 2002). Ces travaux soulignent la complexité des processus de transition, d'évolution des pratiques professionnelles et d'acceptation, tant sur le plan individuel (connaissances, autonomie, motivation, engagement) que contextuel ou organisationnel (conditions institutionnelles, soutiens disponibles) (Bélanger et al., 2022; Chen et al., 2019; Ferland, 2013; Gruslin, 2022; Parent, 2017; A. Roy, 2020; V. Roy, 2011; Thibeault, 2002; Veillette, 2009; Lakhal et al., 2021).

L'intégration des TIC dans des approches et contextes pédagogiques variés – comme la classe inversée, l'enseignement à distance, hybride ou comodal – invite à considérer les enjeux qu'elles suscitent et leur portée transformative sur les pratiques enseignantes. Cela nécessite de comprendre leurs apports, tout en remettant en question leur impact sur l'identité professionnelle des personnes enseignantes et la qualité



de l'enseignement. Par exemple, Gruslin (2022) examine la satisfaction des besoins fondamentaux des enseignants lors de leur développement professionnel en contexte d'implantation d'un dispositif de classe inversée dans un cours de biologie. Laberge (2021) analyse comment l'adoption de la classe inversée entraîne de nouvelles stratégies de gestion de classe et des choix pédagogiques spécifiques. De même, Lemay (2024) décrit les transformations de la tâche enseignante en contexte comodal, où le design pédagogique se réinvente pour répondre aux exigences de cette modalité. D'autres études (Bélanger *et al.*, 2022; Ferland, 2013) se concentrent sur les défis inhérents au passage à l'enseignement en ligne ou au « télenseignement ». Enfin, Fichten *et al.* (2023) explore les impacts des périodes de travail à distance et du retour en présentiel lors de la pandémie sur le sommeil et le bien-être du personnel enseignant et non enseignant du collégial.

Optimisation des pratiques pédagogiques des personnes enseignantes en lien avec le numérique

Cette deuxième sous-thématique se focalise sur l'optimisation des pratiques pédagogiques des personnes enseignantes avec le numérique. Les textes rattachés à cette thématique analysent en particulier l'usage concret des TIC par le personnel enseignant. Plusieurs travaux (Barrette, 2009; G. Bélieau, 2011; Centre d'étude et de développement pour l'innovation technopédagogique, 2012; Poellhuber *et al.*, 2010; van Lith, 2023) explorent les effets de l'utilisation des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement, les retombées pratiques de l'usage des TIC sur l'expérience d'apprentissage des personnes étudiantes ou leurs résultats scolaires, la qualité de l'engagement dans l'apprentissage en ligne ou l'emploi de pédagogies actives. Roy (2011) s'inscrit également dans cette dynamique, en identifiant les conditions optimales d'implantation des dispositifs numériques de médiation pédagogique, dans l'objectif de soutenir le processus d'enseignement-apprentissage en contexte de formation à distance et hybride. Desrosiers (2013) adopte une posture similaire, en discernant les stratégies les plus efficaces pour tirer pleinement parti des environnements numériques d'apprentissage en contexte hybride, en cherchant à soutenir les enseignants par des recommandations concrètes.

Formation continue et accompagnement des personnes enseignantes

Une troisième sous-thématique aborde la formation continue et l'accompagnement des personnes enseignantes. Plusieurs études se penchent sur l'impact de dispositifs numériques sur le développement professionnel enseignant (Bégin-Caouette *et al.*, 2015; Deschênes *et al.*, 2022; Legault et Fichten, 2022; Poellhuber, 2015; Poellhuber *et al.*, 2020). Par exemple, Deschênes *et al.* (2022) examinent comment un dispositif de formation basé sur la concordance de jugement renforce le jugement professionnel des personnes enseignantes dans l'évaluation des apprentissages. Poellhuber *et al.* (2020) proposent une recherche-action pour soutenir l'appropriation de la classe inversée à travers la mise en place d'un dispositif de formation et d'accompagnement, en analysant les effets sur les pratiques pédagogiques des personnes enseignantes et leur développement professionnel.

D'autres études explorent les besoins en ressources et en formations pour faciliter l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques. Par exemple, LaBillois et St-Germain (2014) se penchent sur les défis de l'enseignement à distance et identifient des stratégies d'accompagnement efficientes dans ce cadre. Dans un contexte similaire de formation à distance, une recherche (Desrochers *et al.*, 2022) présente une enquête auprès de conseillères et conseillers pédagogiques pour déterminer les ressources nécessaires au développement des compétences numériques des personnes enseignantes en enseignement à distance.

En définitive, la variété des designs méthodologiques – bien que concentrée autour d'approches qualitatives – témoigne d'une volonté d'ancre les analyses dans des contextes authentiques, souvent en partenariat avec les milieux d'enseignement. Les recherches design-action, en particulier, se distinguent par leur visée transformationnelle, contribuant non seulement à documenter les pratiques, mais aussi à les faire évoluer.



AXE 3 : CONCEPTION ET ÉVALUATION DE DISPOSITIFS OU D'OUTILS NUMÉRIQUES

Cet axe regroupe 31 publications qui abordent la conception, l'implantation ou l'évaluation de dispositifs pédagogiques intégrant des technologies numériques (annexe A). Lorsque ces études reposent sur des enquêtes de terrain, elles mobilisent principalement des méthodologies de type design-action (12 textes), expérimental ou quasi expérimental (11 textes), ou l'étude de cas (6 textes). Ces travaux s'inscrivent dans une logique de développement pédagogique appliquée, souvent en collaboration avec des personnes enseignantes, conseillères pédagogiques ou d'autres personnes professionnelles de l'éducation. Trois sous-thématiques ont émergé : l'innovation pédagogique favorisant l'apprentissage actif, le développement de dispositifs visant l'acquisition de compétences spécifiques, et l'optimisation de services d'appui aux personnes étudiantes. Dans l'ensemble, ces recherches s'inscrivent dans une dynamique d'expérimentation concrète et de transformation des pratiques par le numérique.

Innovation pédagogique et intégration des technologies pour favoriser l'apprentissage actif

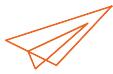
Une première sous-thématique regroupe des recherches qui étudient des approches pédagogiques qui facilitent l'apprentissage actif des personnes étudiantes. Par exemple, le rapport de l'équipe de Charles *et al.* (2014) présente l'implantation de DALITE, un système asynchrone d'apprentissage par les pairs en ligne dans le cadre de l'apprentissage conceptuel en sciences. De son côté, Ayotte (2017) se penche sur l'intégration de vidéos pédagogiques en amont des cours pour réduire le taux d'échec et d'abandon en comptabilité, encourageant une pédagogie plus active en classe. Trois études s'intéressent à la classe inversée (Gruslin, 2022; Laberge, 2021; Poellhuber *et al.*, 2020). Le rapport de l'équipe de Poellhuber *et al.* (2020) décrit notamment une recherche-action-formation sur l'implémentation de la classe inversée, en s'intéressant particulièrement à la manière dont un modèle d'accompagnement peut soutenir les enseignants dans l'appropriation de cette approche pédagogique. Les avancées en réalité virtuelle sont également explorées pour leur potentiel immersif à enrichir les environnements d'apprentissage (Bouchard-Boivin et Dufour, 2023; Luchs Tassé, 2018; Marquis *et al.*, 2023; Pilote *et al.*, 2019; Potvin-Rosselet, 2022). Par exemple, l'article de Marquis *et al.* (2023) présente le développement itératif de jeux sérieux en réalité virtuelle appliqués aux sciences au collégial. De même, Pilote *et al.* (2019) examinent l'usage de simulations en réalité virtuelle pour préparer les futurs techniciens ambulanciers paramédicaux aux situations d'urgence.

Développement et évaluation de dispositifs de formation ou visant des compétences spécifiques

Une deuxième sous-thématique rassemble des études portant sur la conception, l'évaluation ou l'optimisation de dispositifs de formation à distance ou orientés vers le développement de compétences spécifiques. Ces études cherchent à répondre aux défis posés par l'évolution des besoins des personnes apprenantes, tout en proposant des solutions concrètes pour soutenir le développement des compétences et l'accessibilité de la formation. Les recherches s'intéressent à la formation à distance (Deschamps, 2015; Ferland, 2013; Gaultier, 2016; Roy *et al.*, 2024) mettent en lumière les défis et opportunités liés à l'enseignement à distance. Par exemple, Ferland (2013) s'intéresse à l'enseignement à distance dans un contexte de déclin démographique au sein de cégeps, en explorant les stratégies pour maintenir une offre de formation pertinente et accessible. De son côté, l'article de Roy *et al.* (2024) plonge dans l'expérience de personnes étudiantes engagées dans des formations à distance, en identifiant les besoins particuliers des jeunes et des adultes en reprise d'études. D'autres travaux se focalisent sur des dispositifs pédagogiques visant l'acquisition de savoirs ou le développement de compétences spécifiques (Ayotte, 2017; Bridge, 2012; Charles *et al.*, 2014; Deschamps, 2015; Lafagliola, 2012; Larochelle, 2012a; Lauzier, 2005; Marcotte, 2004; Racette *et al.*, 2016; Sabourin Laflamme et Bruneault, 2022). Deschamps (2015), par exemple, décrit la conception d'un dispositif d'apprentissage en ligne destiné à renforcer les compétences en asepsie dentaire pour les stagiaires en techniques de denturologie. L'article de Sabourin Laflamme et Bruneault (2022) propose quant à lui l'élaboration d'un référentiel de compétences pour une formation en éthique de l'IA à destination des personnes étudiantes.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Optimisation des services aux personnes étudiantes

Cette troisième sous-thématique se concentre sur l'amélioration des dispositifs de soutien à l'apprentissage afin de mieux répondre aux besoins des personnes étudiantes. Cabot (2021) examine les raisons de la non-fréquentation des centres d'aide en français (CAF) et propose l'hybridation des services comme solution pour améliorer leur accessibilité et leur efficacité. Ce cas se distingue des autres par son attention spécifique sur un service complémentaire à l'apprentissage plutôt que sur une méthode d'enseignement ou un dispositif de formation. L'objectif est ici d'optimiser un soutien périphérique essentiel, en dehors des pratiques pédagogiques en classe.

Enfin, l'analyse des textes regroupés dans cet axe fait ressortir une forte orientation vers le développement de dispositifs ancrés dans la pratique, souvent conçus en collaboration avec les acteurs du terrain. Plusieurs travaux mettent de l'avant des approches favorisant l'apprentissage actif ou immersif, en recourant notamment à des formats comme la classe inversée ou la réalité virtuelle. Enfin, certaines études s'attachent à concevoir des dispositifs de formation ou de soutien pensés pour des publics diversifiés, en réponse à des besoins spécifiques en matière d'accessibilité ou de développement de compétences. Si l'efficacité des dispositifs est souvent explorée, les recherches s'attardent moins aux conditions d'implantation à long terme.

Discussion

L'analyse des textes recensés met en évidence l'évolution des problématiques abordées dans la recherche sur les technologies éducatives au collégial depuis 2000 ainsi que la diversité des perspectives et contextes liés à leur intégration. Cette section analyse l'évolution des problématiques de recherche, l'impact des technologies éducatives et les approches de conception des dispositifs numériques, en plus de souligner l'apport de l'angle retenu pour la sélection des textes et les implications pour les recherches futures.

L'évolution des problématiques de recherche

L'examen des publications révèle une structuration des recherches en plusieurs vagues temporelles, chacune caractérisée par des préoccupations spécifiques. Les premiers travaux (2001-2005) visaient principalement à comprendre les impacts des technologies numériques sur les pratiques éducatives. À partir de 2008, une deuxième vague a coïncidé avec l'essor des politiques d'intégration des TIC, marquée par un intérêt accru pour l'évaluation des dispositifs et les perceptions des acteurs et actrices. Cette dynamique a continué à se diversifier de 2014 à 2018, avec une montée des approches participatives et des recherches design-action. Enfin, la période récente (2019-2024) est fortement influencée par la transformation numérique accélérée par la pandémie de COVID-19, mettant en exergue des enjeux liés à la formation des personnes enseignantes, à la santé mentale étudiante et à l'adaptation des dispositifs d'enseignement à des contextes hybrides. Lenoir (2012) souligne l'importance des approches participatives dans le réseau québécois, permettant ainsi d'avoir des retombées concrètes et immédiates, ce qui est cohérent avec le rôle des chercheurs et chercheuses de collège du Québec.



L'impact des technologies sur les personnes étudiantes

Les recherches sur l'impact des technologies éducatives sur les personnes étudiantes ont évolué au fil des années, mettant en évidence plusieurs thématiques récurrentes, notamment la motivation, l'engagement et l'apprentissage. Initialement centrées sur l'adoption des TIC et son intérêt pour les personnes étudiantes, les études récentes s'intéressent de plus en plus aux effets des technologies sur le développement des compétences, notamment en lien avec l'apprentissage actif, l'évaluation formative ou la rétroaction numérique. Par ailleurs, la question de la santé mentale, qui émerge récemment dans la littérature, reflète une prise de conscience croissante des défis liés à la surcharge cognitive et à l'isolement en contexte numérique. De façon plus générale, cette préoccupation s'inscrit dans les priorités du MES (2021), qui propose un plan de 60 M\$ sur 5 ans pour soutenir la santé mentale en enseignement supérieur (St-Jean, 2021). Ce champ de recherche semble appelé à se développer, notamment en réponse aux enjeux soulevés par l'essor de l'apprentissage en ligne et hybride.

L'impact des technologies sur les personnes enseignantes et leurs pratiques pédagogiques

Les recherches s'intéressant aux personnes enseignantes ont principalement abordé les transformations des pratiques pédagogiques et les défis liés à l'appropriation du numérique. Avec 30 textes recensés, cette thématique met en lumière les perceptions, les représentations et les besoins des personnes enseignantes face aux technologies. Jusqu'à une période relativement récente, les études se concentraient essentiellement sur les modalités d'intégration des outils numériques et leurs effets sur l'enseignement. Toutefois, l'analyse montre que la question du développement professionnel enseignant est restée peu abordée avant les années 2020. Depuis lors, la recherche-action a pris une place plus significative, soulignant l'importance de dispositifs de formation et d'accompagnement adaptés aux défis spécifiques du numérique. Ces enjeux continueront d'évoluer, notamment avec les défis liés à l'intelligence artificielle au collégial (Conseil supérieur de l'éducation et Commission de l'éthique en science et en technologie, 2024). Un autre constat important concerne l'émergence des travaux sur le bien-être des personnes enseignantes, qui constitue un champ de recherche en devenir, notamment depuis la pandémie de COVID-19. Ces recherches interrogent l'impact du télétravail, de l'hybridation et de la surcharge numérique sur la santé mentale du personnel enseignant. À l'avenir, ce champ pourrait devenir un axe de réflexion important pour mieux comprendre et soutenir le corps enseignant dans un environnement pédagogique en transformation constante (Molinari *et al.*, 2024).

L'évolution des approches de conception des dispositifs numériques

Les recherches sur la conception et l'évaluation des dispositifs pédagogiques numériques suivent l'évolution des technologies elles-mêmes. Les premières études se concentraient sur les environnements numériques d'apprentissage et les plateformes de cours en ligne, tandis que les travaux plus récents explorent des outils de plus en plus sophistiqués, intégrant des approches immersives (réalité virtuelle, jeux sérieux), des stratégies d'apprentissage actif et des dispositifs d'intelligence artificielle. La diversité des outils numériques étudiés montre que l'innovation technopédagogique est un domaine en constante mutation, nécessitant un suivi continu pour mieux comprendre ses impacts et optimiser son intégration dans les pratiques éducatives (Erdoğmuş et Korkmaz, 2022).



L'apport et les défis liés à la sélection des textes

Le défi de la diffusion de la recherche collégiale n'est pas récent (Piché et Lapostolle, 2011). L'inclusion des rapports de recherche et des mémoires et thèses permet d'obtenir un portrait relativement complet de la recherche sur le numérique au collégial. Ensemble, ces écrits représentent plus de 60 % du corpus recensé, illustrant l'importance de ce type de production dans le contexte des technologies éducatives. Cette démarche enrichit l'analyse en offrant une meilleure prise en compte des travaux réalisés en milieu collégial, souvent sous-représentés dans les revues scientifiques révisées par les pairs. Toutefois, elle soulève des défis méthodologiques, notamment en raison de l'hétérogénéité des devis de recherche. Par exemple, certains mémoires reposent sur des échantillons très restreints, limitant la portée des résultats. Par ailleurs, plusieurs publications issues d'une même recherche (rapport institutionnel, article, mémoire) et signées par les mêmes auteurs peuvent entraîner une surreprésentation de certaines tendances.

Conclusion

Cette recension met en lumière l'évolution des recherches sur les technologies éducatives au collégial depuis 2000, marquée par une diversification des objets d'étude et une adaptation progressive aux mutations technologiques et pédagogiques. Elle témoigne d'un engagement croissant de la communauté collégiale à documenter les pratiques et à innover en matière de dispositifs d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, plusieurs limites structurelles émergent : la prédominance d'approches descriptives ou évaluatives, la faible présence d'analyses critiques ou théoriques sur les effets à long terme du numérique, et la difficulté à articuler les recherches locales à des cadres plus larges.

Par ailleurs, bien que certaines préoccupations contemporaines soient désormais mieux représentées, comme la santé mentale, le développement professionnel ou les enjeux d'accessibilité, d'autres restent peu explorées, telles que les inégalités numériques ou encore les effets des politiques publiques sur les priorités de recherche. Ces angles morts mériteraient d'être interrogés.

En ce sens, cette revue ne propose pas seulement une cartographie des recherches passées : elle invite à réfléchir aux conditions à réunir pour que les recherches à venir puissent à la fois éclairer les pratiques, interroger les finalités des usages technologiques et contribuer aux débats critiques sur l'éducation numérique. Elle souligne enfin l'importance de soutenir, au Québec, une recherche collégiale visible, outillée et en dialogue avec les grandes orientations éducatives, en offrant au personnel chercheur des cégeps les conditions nécessaires pour s'y engager de manière plus significative.

Liste de références

- Alexandre, M., Roy, J., Bernatchez, J., Dubé, N. F. et Laharie, H. (2022). Des solidarités numériques en action : le soutien aux étudiants et aux étudiantes utilisant des environnements numériques d'apprentissage en milieu collégial. *Médiations et médiatisations*, (12), 54-73. <https://doi.org/10.52358/mm.vi12.289>
- Association pour la recherche au collégial (2012). *Inventaire des recherches (1985-2012) concernant l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement collégial*, 3^e édition.
- Ayotte, P. (2017). *Développement de vidéos pédagogiques pour un cours de comptabilité au collégial* [essai de maîtrise en enseignement au collégial, Université de Sherbrooke, Canada]. <http://hdl.handle.net/11143/11605>
- Barrette, C. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(2-3), 18-25. <https://doi.org/10.7202/1000008ar>



- Bazelais, P. et Doleck, T. (2018). Blended learning and traditional learning: A comparative study of college mechanics courses. *Educ Inf Technol*, 23, 2889-2900. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9748-9>
- Bazelais, P., Doleck, T. et Lemay, D. J. (2018). Investigating the predictive power of TAM: A case study of CEGEP students' intentions to use online learning technologies. *Educ Inf Technol*, 23, 93-111. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9587-0>
- Bazinet, N. (2020). Développer les littératies multiples – multilittératies – avec la littérature numérique au cégep. *Revue de recherches en littératie médiaque multimodale*, 11. <https://doi.org/10.7202/1071479ar>
- Bégin-Cauvette, O., Khoo, Y. et Afzidi, M. (2015). The Processes of Designing and Implementing Globally Networked Learning Environments and their Implications on College Instructors' Professional Learning: The Case of Québec CÉGEPs. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, 43(3), article 4. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v43i3.9260>
- Bélanger, R., Gagnon, P.-L., Labillois, D., Machabée, L. et Parent, S. J. (2022). *La transition des enseignants du collégial vers les dispositifs hybrides de formation : des défis à relever!* [rapport de recherche – PAREA]. Centre d'initiation à la recherche et d'aide au développement durable (CIRADD). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38772>
- Béliveau, D. (2013). Osmose : bilan d'une expérimentation menée au Cégep@distance. *Pédagogie collégiale*, 26(2), 18-23. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/21891>
- Béliveau, D. et Cégep@distance. (2011). *L'utilisation des logiciels sociaux et de la visioconférence Web pour développer la présence sociale et favoriser la collaboration entre pairs en formation à distance* [rapport de recherche]. Cégep à distance, Canada. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/1452>
- Béliveau, G. (2011). *Impacts de l'usage des TICE au collégial* [rapport de recherche]. Cégep de Trois-Rivières, Canada. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34113>
- Bérubé, B. et Caron-Bouchard, M. (2001). *La dynamique interactive des groupes virtuels au sein d'un réseau collégial* [rapport de recherche – PAREA] <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1111>
- Bouchard-Boivin, A. et Dufour, S. (2023). *L'incidence de la formation immersive 360 degrés sur l'acquisition de différents savoir-agir en soins infirmiers* [rapport de recherche – PAREA]. Collège d'Alma, Canada. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38830>
- Boucher, J. P. (2021). 10 recommandations pour une rétroaction audiovidéo efficace. *Pédagogie collégiale* 34(4), 20-25. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/3813>
- Bridge, J. R. (2012, 2 août). Motivation and Technology for Quebec CEGEP ESL Classes [Motivation et technologie pour les cours d'anglais langue seconde au cégep au Québec] [thèse, Western University, Canada]. Western University's Open Repository. <https://hdl.handle.net/20.500.14721/30077>
- Cabot, I. (2017). *Application et évaluation du feedback audiovidéo personnalisé* [rapport de recherche]. Cégep de Saint-Jean-Sur-Richelieu, Canada. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35238>
- Cabot, I. (2021). *De l'aide virtuelle ou en présence? Le spectre des possibles d'un centre d'aide hybride : effets sur la motivation, la réussite et la persévérance scolaires* [rapport de recherche]. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, Canada. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38064>
- Cabot, I. et Lévesque, M.-C. (2014). *Intégration des TIC et motivation en français* [rapport de recherche – PAREA]. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu et Cégep de Sorel-Tracy, Canada. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1535>
- Cantara, M. (2008). *Exploration des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. <http://hdl.handle.net/11143/8968>
- Caron-Bouchard, M. (2005). *Forum de discussion et perception de l'apprenant une étude phénoménographique : rapport de recherche PAREA*. Collège Jean-de-Brébeuf, Canada. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1028>
- Caron-Bouchard, M., Pronovost, M., Quesnel, C., Perrault, C. et Deslauriers, K. (2011). *Outils virtuels et qualité de la langue* [rapport de recherche – PAREA]. Collège Jean-de-Brébeuf, Canada. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1437>
- Centre d'étude et de développement pour l'innovation technopédagogique (2012). *Rapport de l'enquête portant sur les pédagogies actives et l'utilisation des TIC en enseignement supérieur portrait régional de la situation dans les cégeps*. CÉDIT. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/29861>
- Charles, E. S., Lasry, N. et Whittaker, C. (2013). L'adoption d'environnements sociotechnologiques comme moteur de changement pédagogique. *Pédagogie collégiale*, 26(3), 4-11. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/21906>



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



- Charles, E. S., Lasry, N., Lenton, K., Whittaker, C., Dugdale, M. et Bhatnagar, S. (2014). *Les réseaux conceptuels collectifs en enseignement et en apprentissage : l'usage de TIC pour relier la science scolaire avec la réalité extérieure* [rapport de recherche – PAREA]. Dawson College, Canada. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1541>
- Charles, E. S., Lasry, N., Whittaker, C. et Trudeau, J. (2009). *Technology supported collaboration and learning [Collaboration et apprentissage soutenus par la technologie]* [rapport de recherche – PAREA]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1208>
- Charles, E. S., Lasry, N., Whittaker, C., Dedic, H., Rosenfield, S., Dawson College, John Abbott College et Vanier College. (2011). *Scaling up socio-technological pedagogies what does it take to develop students' learning and teachers' expertise in innovative environments? Graduation des pédagogies sociotechnologiques* [rapport de recherche – PAREA]. Dawson College. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1438>
- Chen, Y., Carliner, S., Martinez, S. G. et Davidson, A.-L. (2019). Exploring Perceptions of E-Books among CEGEP Students and Faculty [Exploration des perceptions relatives aux livres électroniques chez les étudiants et enseignants au cégep]. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 45(1). <https://eric.ed.gov/?q=cegep+technologies&id=EJ1214591>
- Colquhoun, H. L., Jesus, T. S., O'Brien, K. K., Tricco, A. C., Chui, A., Zarin, W., Lillie, E., Hitzig, S. L., et Straus, S. (2017). Study protocol for a scoping review on rehabilitation scoping reviews. *Clinical Rehabilitation*, 31(9), 1249-1256. <https://doi.org/10.1177/0269215516688514>
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage, Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/education-nouvelles-technologies-rebe-99-00-50-0172/>
- Conseil supérieur de l'éducation et Commission de l'éthique en science et en technologie. (2024). *Intelligence artificielle générative en enseignement supérieur : enjeux pédagogiques et éthiques*. Le Conseil, La commission. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ia-enseignement-sup-50-0566/>
- De Grâce, N. (2024). *Integrating digital tools in a co-regulated teaching and learning approach to ear training pedagogy* [thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/146624>
- Dedic, H. (2004). *Calculus and computer-supported collaborative learning [Calcul et apprentissage collaboratif assisté par ordinateur]* [rapport de recherche – PAREA]. Vanier College et Dawson College. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1329>
- Dedic, H., Rosenfield, S. et Ivanov, I. (2008a). *Just computer aided instruction is not enough: Combining webwork with in-class interactive sessions increases achievement and perseverance of social science calculus students.* <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34170>
- Dedic, H., Rosenfield, S. et Ivanov, I. (2008b). *Online assessments and interactive classroom sessions a potent prescription for ailing success rates in social science calculus [Les évaluations en ligne et les sessions interactives en classe sont une solution efficace pour améliorer les taux de réussite en calcul dans les sciences sociales]* [rapport de recherche – PAREA]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1156>
- Delage, I. (2021). *Effet de l'utilisation du correcticiel Antidote sur la maîtrise de la langue de textes produits par des étudiants dyslexiques du collégial* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada]. <https://archipel.uqam.ca/15256/1/M17101.pdf>
- Deschamps, P. (2015). *Conception d'un dispositif d'apprentissage en ligne, selon le modèle ADDIE, portant sur la compétence en asepsie du programme collégial Techniques de denturologie* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1709>
- Deschênes, M.-F., Tremblay, K., Pelletier, I., Charlin, B. et Fernandez, N. (2022). Expérience d'enseignants à la réalisation d'un dispositif numérique de formation basée sur la concordance de jugement. *Formation et profession*, 30(2), 1-13. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.704>
- Desgent, C. et Forcier, C. (2004). *Impact des TIC sur la réussite et la persévérance* [rapport de recherche]. Cégep de l'Outaouais. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1021>
- Desrochers, M.-E., Meyer, F. et Dyan-Charles, C. (2022). Utiliser le numérique pour former au numérique : le cas d'un dispositif d'autodiagnostic et d'auto-orientation dynamique pour l'innovation. *Revue hybride de l'éducation*, 6(1), 148-189. <https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1255>
- Desrosiers, C. (2013). *Analyse de pratiques pédagogiques d'enseignantes et d'enseignants du réseau collégial recourant à des environnements numériques d'apprentissage en enseignement hybride et propositions de stratégies optimales d'utilisation* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. <http://hdl.handle.net/11143/9670>



- Doleck, T., Bazelais, P. et Lemay, D. J. (2016). Examining CEGEP students' acceptance of computer-based learning environments: A test of two models [Examen de l'acceptation des environnements d'apprentissage informatisés par les étudiants du cégep : un test de deux modèles]. *Educ Inf Technol*, 22(5), 2523-2543. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9559-9>
- Doleck, T., Bazelais, P. et Lemay, D. J. (2017a). Examining the antecedents of social networking sites use among CEGEP students | Examen des antécédents de l'utilisation des sites de réseautage social chez les étudiants du cégep. *Educ Inf Technol*, 22, 2103-2123. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9535-4>
- Doleck, T., Bazelais, P. et Lemay, D. J. (2017b). The role of behavioral expectation in technology acceptance: a CEGEP case study | Le rôle des attentes comportementales dans l'acceptation de la technologie : une étude de cas au cégep. *Comput High Educ*, 30, 407-425. <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9158-9>
- Duchesneau, D., Lachaîne, M.-P., Provost, C. et Cégep de Saint-Laurent. (2012). *L'apprentissage à l'ère du Web 2.0 : quand un wiki contribue à la formation du jugement* [rapport de recherche]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1487>
- Duchesneau, D., Lachaîne, M.-P., Provost, C., et Cégep de Saint-Laurent. (2012). *Utilisation d'un WIKI : analyse des stratégies cognitives et métacognitives des étudiantes en soins infirmiers* [rapport de recherche – PAREA]. Cégep de Saint-Laurent. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/25142>
- Erdoğmuş, C., et Korkmaz, Ö. (2022). Trends in educational technologies according to articles published in the last 20 years in international literature. *International Online Journal of Primary Education*, 11(1), 232-259. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1083925>
- Facchin, S. (2017). *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires* [rapport de recherche – PAREA]. Cégep à distance. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35513>
- Fédération étudiante collégiale du Québec. (2021). *Derrière ton écran. Une enquête de la FECQ sur les impacts de la Covid-19 sur la condition étudiante au collégial*. Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38058>
- Ferland, A. (2013). *Le télenseignement avec la vidéoconférence et le développement professionnel d'enseignants du collégial* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10986>
- Fichtent, C. S., Asuncion, J. V., Robillard, C., Fossey, M. E. et Barile, M. (2003). Accessible Computer Technologies for Students with Disabilities in Canadian Higher Education [Technologies informatiques accessibles pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur canadien]. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(2), 5-34. <https://doi.org/10.21432/T2R88M>
- Fichtent, C. S., Nguyen, M. N., King, L. et Barile, M. (2013). Portrait de l'utilisation des TIC par les collégiens ayant des troubles d'apprentissage, les bons lecteurs et les très faibles lecteurs. *Pédagogie collégiale*, 26(4), 38-42. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/21904>
- Fichtent, C. S., Wing, S., Costin, G., Jorgensen, M., Havel, A., Wileman, S., Bailes, S., Creti, L. et Libman, E. (2023). Sleep and Well-Being during the COVID-19 Remote and In-Person Periods: Experiences of College Faculty and Staff with and without Disabilities. *Behavioral Sciences*, 13(10), 844. <https://doi.org/10.3390/bs13100844>
- Fournier St-Laurent, S., Normand, L., Bernard, S. et Desrosiers, C. (2018). Les conditions d'efficacité des classes d'apprentissage actif [rapport de recherche – PAREA]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35536>
- Gagné, P. et Deveau, C. (2021). *Jumelage interculturel en classe de langue seconde au collégial* [rapport de recherche]. Cégep de St-Hyacinthe et Cégep Vanier, Canada. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38016>
- Gaultier, J. (2016). *Improving CEGEP Students' ESL Accuracy through L1/L2 Synchronous Text-based Screen-Sharing Tasks* | Améliorer la qualité de l'ALS au Cégep par la CMO synchrone écrite avec des anglophones [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. <http://hdl.handle.net/11143/9629>
- Gazaille, M., Lavine, G. et Fiala, Y. (2005). *Évaluation des effets d'une approche pédagogique exploitant les TICS en tant que support à la gestion de l'apprentissage et de l'enseignement en anglais langue seconde* [rapport de recherche]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/32650>
- Green, B. N., Johnson, C. D., et Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of chiropractic medicine*, 5(3), 101-117. [https://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)



Gruslin, É. (2022). *Implantation de la classe inversée en biologie au collégial : de la motivation et de l'engagement étudiant au processus de développement professionnel enseignant* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/26992>

Gruslin, É., Roy, N. et Poellhuber, B. (2023). Satisfaction des besoins fondamentaux lors d'un processus de développement professionnel lié au changement de pratique : le cas de deux personnes enseignant au collégial. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 20(2), 5-25a. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n2-02>

Héon, L., Hamel, T. et Savard, D. (2006). *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*. Presses Université Laval.

King, L., Fichten, C. S., Jorgensen, M., Budd, J., Havel, A., Nguyen, M. N., Lussier, A., Asuncion, J., Amsel, R., Raymond, O. et Poldma, T. (2017). Comment bien utiliser les TIC au collégial : le point de vue des étudiants. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 27-33. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37490>

King, L., Jorgensen, M., Lussier, A., Fichten, C. S., Havel, A., Amsel, R., Poldma, T., Budd, J., Jorgensen, S., Marcil, E., Nguyen, M. N., Chauvin, A. et Asuncion, J. (2017). *Student and professor perspectives on exemplary practices in the use of information and communication technologies (ICTs) and e-learning in colleges* [rapport de recherche]. Adaptech Research Network, Dawson College, Cégep André-Laurendeau. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35243>

Laberge, V. (2021). *Exploration des pratiques de classe inversée au postsecondaire québécois: adoption et prestation du dispositif pédagogique* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/27013>

LaBillois, D. et St-Germain, M. (2014). *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique*. Cégep de la Gaspésie et des îles [rapport PAREA]. Cégep de la Gaspésie et des îles et Cégep de l'Outaouais. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1537>

Lafigliola, R. (2012). *Going back to the future: a modernized personalized system of instruction (MPSI) for cegep physics* [Retour vers le futur : un système d'enseignement personnalisé (MPSI) modernisé pour la physique au cégep] [rapport de recherche]. Marianopolis College. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/32635>

Lafortune, A. M. et Lakhal, S. (2019). Différences dans les perceptions des étudiants à l'égard de la communauté d'enquête dans un mode de prestation synchrone mixte. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 45(3). <https://doi.org/10.21432/cjlt27839>

Lakhal, S. (2019). Les déterminants technologiques de la persévérance des étudiants dans les cours à distance de niveau collégial : les modalités de cours jouent-elles un rôle? *Canadian Journal of Learning and Technology*, 45(2), 26. <https://doi.org/10.21432/cjlt27813>

Lakhal, S., Heilporn, G., Mukamurera, J. et Bédard, M.-È. (2021). Choisir le cours comodal : conditions pédagogiques, technologiques et organisationnelles favorables. *Pédagogie collégiale*, 34(4), 36-42. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38135>

Larochelle, J. C. (2012a). Collaborer pour mieux comprendre les textes. *Pédagogie collégiale*, 26(1), 14-19. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/21887>

Larochelle, J. C. (2012b). *L'apprentissage de la littérature au collégial assisté par une technologie de réseau : un potentiel de métacognition, de créativité et d'approfondissement dans une communauté de lecture en émergence* [rapport de recherche – PAREA]. Cégep de Lévis-Lauzon. <https://eduq.info/...>

Lauzier, I. (2005). *L'instrumentation virtuelle un environnement d'apprentissage en génie électrique* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34044>

Leclerc, C. (2007). *Élaboration d'une formation en ligne pour la partie mathématique du cours Projet interdisciplinaire et Probabilités et statistiques offert au collégial* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. <http://hdl.handle.net/11143/7692>

Legault, A. et Fichten, C. S. (2022). *Enseignement et apprentissage dans l'enseignement supérieur à l'ère de la COVID-19 : une synthèse des connaissances* [rapport de recherche]. Collège Dawson, Canada. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38754>

Lemay, M. (2024). *L'enseignement comodal au collégial : transformation de la tâche enseignante à travers la conception du design pédagogique* [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11474/>

Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissages*, 9(1), 14-40. <https://doi.org/10.3917/ta.009.0014>



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



- Lépine, M. (2010). *L'abandon et l'échec des étudiants de niveau collégial dans le cadre du elearning* [essai de maîtrise, Université Laval]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/29916>
- Luchs Tassé, C. (2018). *La réalité virtuelle à des fins de sensibilisation : étude de la campagne « Connais-tu la limite ? – Le consentement en 360 degrés »* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada]. <http://archipel.uqam.ca/11925/1/M15730.pdf>
- Manneh, A. (2002). *Environnements technologiques et développement des compétences en arts appliqués étude des représentations d'enseignantes et d'enseignants du collégial* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1651>
- Marcotte, A. (2004). *Les apports de l'expérimentation assistée par ordinateur (ExAO) en pédagogie par projet en sciences de la nature au collégial* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35375>
- Marquis, C., Poellhuber, B., Wall-Lacelle, S., et Roy, N. (2023). Un processus et des principes pour le développement de jeux sérieux en réalité virtuelle immersive. *Médiations et médiatisations*, (15), 99-122. <https://doi.org/10.52358/mm.vi15.356>
- Martin, V. (2023). *Motivation étudiante en fin de parcours académique lors d'activités d'immersion professionnelle simulée dans le programme collégial Soins infirmiers* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38879>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Mina, J. et Warmoes, P. (2022). *Les jeux vidéo, la participation, l'empathie et l'apprentissage approfondi dans les cours de niveau collégial* [rapport de recherche]. Collège LaSalle. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38541>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur. Les élèves et les étudiants : au cœur de la révolution numérique*. Gouvernement du Québec. <https://pbuq.ca/wp-content/uploads/2019/09/PAN-plan-action.pdf>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., et The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Molinari, G., Mamprin, C. et Poellhuber, B. (2024). Bien-être et technologies numériques : quels enjeux pour l'apprentissage et l'enseignement au postsecondaire? Introduction au numéro thématique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 21(2), 1. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n2-01>
- Nguyen, M. N., Fichten, C. S., Budd, J., King, L., Barile, M., Juhel, J.-C. et Asuncion, J. (2015). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour soutenir l'autodétermination des étudiants postsecondaires ayant des troubles d'apprentissage (TA). *Développement humain, handicap et changement social*, 21(1), 97-110. <https://doi.org/10.7202/1086496ar>
- Nguyen, M. N., Fichten, C. S., King, L., Barile, M., Mimouni, Z., Havel, A., Raymond, O., Juhel, J.-C., Jorgensen, S., Chauvin, A., Gutberg, J., Budd, J., Hewlett, M., Heiman, T., Gaulin, C., Asuncion, J. V. et Adaptech, R. de recherche. (2012). *Les cégepiens ayant des troubles d'apprentissage face aux TIC* [rapport de recherche]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/32586>
- Nziengue-A-Tombet, C. (2021). L'éthique de l'usage des sans-fil dans les cégeps francophones de la région de Montréal [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. <http://archipel.uqam.ca/15179/1/D4114.pdf>
- Ouellet, M. (2013). *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel* [rapport de recherche – PAREA]. Cégep de Drummondville. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/33170>
- Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial* [thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/36723>
- Petticrew, M. et Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences*. Blackwell Publishing.
- Piché, S. et Lapostolle, L. (2011). Pour une recherche collégiale diffusée, soutenue et reconnue. Dans M. Cormier, M. Côté, N. Giroux, È. Lavoie et J. Perron (dir.). *Les cégeps : 40 ans... et après?* (p. 83-98). Presses de l'Université Laval.



- Pilote, B., Simoneau, Y. et Lemieux, S. (2019). *Pertinence pédagogique de la simulation clinique par réalité virtuelle dans la formation collégiale : soins préhospitaliers d'urgence* [rapport de recherche – PAREA]. Cégep de Sherbrooke, Cégep de Sainte-Foy. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37149>
- Poellhuber, B. (2015). Intégration des TIC et changements pédagogiques : une équation? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 14-20. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/26476>
- Poellhuber, B., C. Allen et N. Roy. (2010). *Projet Cégeps en réseau. Rapport final. Volet technopédagogique de la recherche*. CEFRIO et Université de Montréal. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18531>
- Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2008). The Effect of Peer Collaboration and Collaborative Learning on Self-Efficacy and Persistence in a Learner-Paced Continuous Intake Model. *International Journal of E-Learning & Distance Education Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 22(3), 41-62. <https://www.ijede.ca/index.php/ide/article/view/451/591>
- Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2011). L'effet du tutorat individuel sur le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance en formation à distance. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 569-593. <https://doi.org/10.7202/1014758ar>
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier, St-Laurent, S., et Géraudie, N. (2012). *Les habitudes technologiques au cégep résultats d'une enquête effectuée auprès de 30724 étudiants*. Montréal : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante [rapport de recherche] (CRIFPE). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19109>
- Poellhuber, B., Racette, N. et Chirchi, M. (2012). De la présence dans la distance par la visioconférence Web. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 63. <https://doi.org/10.7202/1012903ar>
- Poellhuber, B., Roy, N., Caron, F., Chouinard, R., Meyer, F., Lison, C., Laberge, V., Fortin, M.N., Tremblay, C., Bouchoucha, I. (2020). *La classe inversée : une recherche-action-formation pour développer une approche ayant un impact sur l'engagement, la motivation et la réussite* [rapport de recherche]. Université de Montréal, Fonds de recherche du Québec – Société et culture et Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38510>
- Potvin-Rosselet, E. (2022). Développer un prototype de dispositif d'apprentissage immersif pour des apprenants collégiaux : la réalité virtuelle au service de l'évolution. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 13(3), 65-70. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjNSE/article/view/76062>
- Richer, J., Deschênes, P. et Neault, S. (2004). *Métacognition et TIC étude de l'évolution de la métacognition et de la pratique enseignante à l'utilisation d'une stratégie exploitant le carnet virtuel et visant l'autonomie des étudiants face à leurs apprentissages* [rapport de recherche – PAREA]. Cégep de Trois-Rivières, Canada. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/1026>
- Robert, F. (2016). *Conception d'un dispositif de formation en ligne, selon une approche par compétences au collégial, dans le cadre du cours crédité Éclairages et rendus 2 du programme Techniques d'animation 3D et synthèse d'images* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. <http://hdl.handle.net/11143/9620>
- Roy, A. (2020). *L'intégration des TIC en enseignement des arts visuels au collégial et ses répercussions sur l'identité professionnelle des enseignants* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/15512/1/M16908.pdf>
- Roy, J., Alexandre, M., Bernatchez, J. et Lahaie, H. (2024). La formation à distance en milieu collégial : un fossé entre les générations. *Pédagogie collégiale*, 37(3), 32-43. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/39446>
- Roy, V. (2011). *Représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants du collégial au regard de la médiation pédagogique et du processus de médiatisation lors du recours aux TIC en formation mixte et distante* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19103>
- Sabourin Laflamme, A. et Bruneault, F. (2022). Comment enseigner l'éthique de l'IA? Une approche pragmatique de la compétence éthique. *Pédagogie collégiale*, 36(1), 60-67. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38663>
- Stavaris, H. (2010). *The effects of technology-assisted instruction on Cégep students. [Les effets de l'enseignement assisté par la technologie sur les étudiants du cégep]* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/10404>
- St-Jean, L. (2021, 02 septembre). *Le Plan d'action en santé mentale étudiante répond aux attentes du réseau collégial public*. Fédération de cégeps. <https://fedecegeps.ca...>



- Surprenant, R. (2018). *L'authentification de la pratique déclarée par les élèves de l'activité physique faite à l'extérieur du cours d'éducation physique au collégial au moyen d'une application mobile* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/17757>
- Teo, T., Doleck, T., et Bazelaïs, Paul. (2018). The role of attachment in Facebook usage: a study of Canadian college students [Le rôle de l'attachement dans l'utilisation de Facebook : une étude sur les étudiants des collèges canadiens]. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 256-272. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1315602>
- Thibault, N. (2010). *Impact de l'utilisation pédagogique du courriel sur le sentiment d'efficacité personnelle d'un groupe d'enseignants et d'enseignantes au collégial* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18553>
- Thibeault, D. (2002). *L'utilisation des TIC par les enseignants*. Actes du colloque APOP-AQPC 2003 (6 pages). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/4282>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garrity, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Turcotte, P., Fortin, C., Lamathe, C., Pitre, E. et Bigras, A. (2023). *Mesurer l'impact des TICE sur le niveau d'anxiété des étudiant.e.s du secteur préuniversitaire au collégial* [rapport de recherche - PAREA]. Cégep du Vieux Montréal et Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38869>
- van Lith, S. (2023). *Online course design perspectives, a new normal? Student and teacher perceptions of online engagement in rural Québec* [Perspectives de conception de cours en ligne, une nouvelle norme? Perceptions des élèves et des enseignants de l'engagement en ligne dans le Québec rural] [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/20665>
- Veillette, H. (2009). *L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants d'un collège et leurs perspectives d'enseignement* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/27238>
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., et Buntins, K. (dir.). (2020). *Systematic Reviews in Educational Research*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>



Annexes

ANNEXE A

Catégorisation des articles recensés par axe et thématique

Source	Axe 1				Axe 2			Axe 3		
	Intérêt, motivation et engagement	Apprentissage	Usage des technologies	Santé mentale	Changement de pratiques d'enseignement induit par le numérique	Optimisation des pratiques pédagogiques des personnes enseignantes en lien avec le numérique	Formation continue et accompagnement des personnes enseignantes	Innovation pédagogique et intégration des technologies pour favoriser l'apprentissage actif	Développement et évaluation de dispositifs de formation ou visant des compétences spécifiques	Optimisation des services aux personnes étudiantes
Alexandre <i>et al.</i> (2022)					x					
Ayotte (2017)								x	x	
Barrette (2009)						x				
Bazelais et Doleck (2018)	x									
Bazelais <i>et al.</i> (2018)		x								
Bazinet (2020)								x		
Bégin-Caouette <i>et al.</i> (2015)							x			
Bélanger <i>et al.</i> (2022)				x						
Béliveau (2013)	x									
Béliveau (2011)						x				
Béliveau et Cégep@distance (2011)	x	x								
Bérubé et Caron-Bouchard (2001)								x		
Bouchard-Boivin et Dufour (2023)								x		
Boucher (2021)									x	
Bridge (2012)								x	x	
Cabot (2017)		x								
Cabot (2021)										x
Cabot et Lévesque (2014)	x	x								
Cantara (2008)	x									
Caron-Bouchard (2005)	x									
Caron-Bouchard <i>et al.</i> (2011)		x								
Centre d'étude et de développement pour l'innovation technopédagogique (2012)						x				
Charles et Lasry (2016)								x		
Charles <i>et al.</i> (2009)	x									
Charles <i>et al.</i> (2011)	x									
Charles <i>et al.</i> (2013)	x									
Charles <i>et al.</i> (2014)	x							x	x	
Chen <i>et al.</i> (2019)		x		x	x					
De Grâce (2024)	x									
Dedic (2004)	x	x								
Dedic <i>et al.</i> (2008a)	x	x								
Dedic <i>et al.</i> (2008b)	x	x								



Source	Axe 1			Axe 2			Axe 3			
	Intérêt, motivation et engagement	Apprentissage	Usage des technologies	Santé mentale	Changement de pratiques d'enseignement induit par le numérique	Optimisation des pratiques pédagogiques des personnes enseignantes en lien avec le numérique	Formation continue et accompagnement des personnes enseignantes	Innovation pédagogique et intégration des technologies pour favoriser l'apprentissage actif	Développement et évaluation de dispositifs de formation ou visant des compétences spécifiques	Optimisation des services aux personnes étudiantes
Delage (2021)	x									
Deschamps (2015)								x		
Deschênes <i>et al.</i> (2022)							x			
Desgent et Forcier (2004)	x									
Desrochers <i>et al.</i> (2022)							x			
Desrosiers (2013)										x
Doleck <i>et al.</i> (2016)		x								
Doleck <i>et al.</i> (2017a)		x								
Doleck <i>et al.</i> (2017b)		x								
Duchesneau <i>et al.</i> (2012)	x									
Facchin (2017)	x									
FECQ (2021)			x							
Ferland (2013)					x			x		
Fichten <i>et al.</i> (2003)		x								
Fichten <i>et al.</i> (2013)		x								
Fichten <i>et al.</i> (2023)				x						
Fournier St-Laurent <i>et al.</i> (2018)	x								x	
Gagné et Deveau (2021)								x		
Gaultier (2016)		x							x	
Gazaille <i>et al.</i> (2005)	x	x								
Gruslin, E. (2022)	x	x			x					
Gruslin, Roy <i>et al.</i> (2023)					x					
King, Fichten <i>et al.</i> (2017)	x									
King, Jorgensen <i>et al.</i> (2017)	x									
LaBillois et St-Germain (2014)							x			
Laberge (2021)				x						
Lafigliola (2012)								x		
Lafortune et Lakhal (2019)								x		
Lakhal (2019)	x					x				
Lakhal <i>et al.</i> (2021)					x					
Larochelle (2012a)								x		
Larochelle (2012b)		x								
Lauzier (2005)								x		
Leclerc (2007)								x		
Legault et Fichten (2022)							x			
Lemay (2024)				x						
Lépine (2010)	x									
Luchs Tassé (2018)								x		
Manneh (2002)		x								
Marcotte (2004)									x	
Marquis <i>et al.</i> (2023)								x		
Martin (2023)	x									
Mina et Warmoes (2022)		x								
Nguyen <i>et al.</i> (2012)		x								



Source	Axe 1			Axe 2			Axe 3		
	<i>Intérêt, motivation et engagement</i>	<i>Apprentissage</i>	<i>Usage des technologies</i>	<i>Santé mentale</i>	<i>Changement de pratiques d'enseignement induit par le numérique</i>	<i>Optimisation des pratiques pédagogiques des personnes enseignantes en lien avec le numérique</i>	<i>Formation continue et accompagnement des personnes enseignantes</i>	<i>Innovation pédagogique et intégration des technologies pour favoriser l'apprentissage actif</i>	<i>Développement et évaluation de dispositifs de formation ou visant des compétences spécifiques</i>
Nguyen <i>et al.</i> (2015)		x							
Nziengue-A-Tombet (2021)		x							
Ouellet (2013)	x								
Parent (2017)	x			x					
Pilote <i>et al.</i> (2019)	x						x		
Poellhuber (2015)						x			
Poellhuber <i>et al.</i> (2008)	x								
Poellhuber <i>et al.</i> (2010)					x				
Poellhuber <i>et al.</i> (2011)	x								
Poellhuber, Karsanti <i>et al.</i> (2012)	x	x	x						
Poellhuber, Racette <i>et al.</i> (2012)			x						
Poellhuber <i>et al.</i> (2020)	x					x	x		
Potvin-Rosselet (2022)							x		
Racette <i>et al.</i> (2016)								x	
Richer <i>et al.</i> (2004)	x								
Robert (2016)								x	
Roy (2011)					x				x
Roy (2020)									x
Roy <i>et al.</i> (2024)									x
Sabourin Laflamme et Bruneault (2022)								x	
Stavaris (2010)	x								
Surprenant (2018)							x		
Teo <i>et al.</i> (2018)		x							
Thibeault (2002)					x				
Thibault (2010)					x				
Turcotte <i>et al.</i> (2023)			x						
Van Lith (2023)						x			
Veillette (2009)					x				



Abstract / Resumen / Resumo

Research on Educational Technologies in Colleges: A Scoping Review (2000-2024)

ABSTRACT

Since the 2000s, the integration of educational technologies in higher education has generated growing interest, reflecting a major transformation in pedagogical practices. The Quebec college network, positioned at the interface between secondary education, universities, and the job market, is no exception to this evolution. However, a recent synthesis of research specific to this context is nonexistent. This article presents a scoping review of scientific studies published between 2000 and 2024 on the integration of educational technologies in Quebec's college sector. Following PRISMA guidelines, the analysis combines both quantitative and qualitative approaches. Three major themes emerge: the impact of technologies on students, their influence on teaching practices, and the design of digital learning environments. The study also highlights emerging issues such as student mental health and teacher well-being. It shows that research evolves alongside technological advancements to better understand their effects on teaching and learning. By providing an overview of published studies, this review sheds light on research trends related to digital integration in college education and offers perspectives to guide future research in this context.

Keywords: educational technologies, college education, CEGEP, scoping review

Investigación sobre tecnologías educativas en los centros de enseñanza superior: una revisión sistemática exploratoria (2000-2024)

RESUMEN

Desde la década de 2000, existe un creciente interés por integrar las tecnologías educativas en la enseñanza superior, lo que refleja una importante transformación de las prácticas docentes. El sistema colegial de Quebec, en la interfaz entre la enseñanza secundaria, la universidad y el mercado laboral, no es una excepción a esta tendencia. Sin embargo, faltan investigaciones recientes específicas sobre este contexto. Este artículo propone una revisión sistemática exploratoria de los trabajos científicos publicados entre 2000 y 2024 sobre la integración de las tecnologías educativas en los colegios de Quebec. Siguiendo las directrices PRISMA, el análisis combina enfoques cuantitativos y cualitativos. Surgen tres temas principales: el impacto de las tecnologías en los estudiantes, su influencia en las prácticas docentes y el diseño de los dispositivos digitales. También se destacan cuestiones emergentes como la salud mental de los estudiantes y el bienestar de los docentes. El estudio muestra que la investigación evoluciona con los avances tecnológicos para comprender mejor sus efectos en la enseñanza y el aprendizaje. Al hacer balance de los trabajos publicados, este estudio arroja luz sobre las tendencias de la investigación en la integración de la tecnología digital en la enseñanza superior y sugiere formas de orientar la investigación futura en este contexto.

Palabras clave: tecnologías educativas, educación colegial, CEGEP, revisión sistemática exploratoria



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Investigação sobre tecnologias educativas nos estabelecimentos de ensino superior: uma *scoping review* (2000-2024)

RESUMO

Desde os anos 2000, a integração das tecnologias educacionais no ensino superior tem despertado um interesse crescente, refletindo uma transformação significativa nas práticas pedagógicas. A rede colegial do Quebec, situada na interface entre o ensino secundário, a universidade e o mercado de trabalho, não escapa a essa evolução. No entanto, falta uma síntese recente das pesquisas específicas para esse contexto. Este artigo apresenta uma *scoping review* dos estudos científicos publicados entre 2000 e 2024 sobre a integração das tecnologias educacionais no ensino colegial do Quebec. Seguindo as diretrizes PRISMA, a análise combina abordagens quantitativas e qualitativas. Três eixos principais emergem: o impacto das tecnologias nos estudantes, sua influência sobre as práticas docentes e o design de dispositivos digitais. O estudo também destaca questões emergentes, como a saúde mental dos estudantes e o bem-estar dos professores. Ele mostra que a pesquisa evolui juntamente com os avanços tecnológicos para melhor compreender seus efeitos no ensino e na aprendizagem. Ao fornecer um panorama dos estudos publicados, esta revisão esclarece as tendências de pesquisa sobre a integração digital no ensino colegial e propõe perspectivas para orientar futuras investigações nesse contexto.

Palavras-chave: tecnologias educativas, ensino superior, CEGEP, análise de âmbito, *scoping review*



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.

revue-meditations.teluq.ca | N° 22, 2025



Utilisation des jeux vidéo commerciaux comme support médiatique en enseignement de l'histoire

<https://doi.org/10.52358/mm.vi22.478>

David Boulanger, enseignant
Collège de leadership des militaires du rang, Canada
david.boulanger@cmrsj-rmcsj.ca

Patrick Plante, professeur titulaire
Université TÉLUQ, Canada
patrick.plante@teluq.ca

RÉSUMÉ

Les jeux vidéo, un médium technologique en constante évolution, dépasse en importance monétaire les industries du cinéma et de la musique (combinées) depuis le début des années 2000. L'intérêt pour ceux-ci quant à leur potentiel en éducation s'est parallèlement développé. La pandémie de COVID-19, marquée par l'isolement au domicile, l'enseignement à distance et la socialisation numérique, s'est aussi traduite en augmentation de la consommation de jeux vidéo. Nous voulons, dans cet article, brosser un portrait de la littérature parue pendant la pandémie sur les jeux vidéo en enseignement de l'histoire selon la méthode EPPI (*Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating*). Les constats sont catégorisés en cinq thèmes : les titres des jeux, les catégories de jeux vidéo, les périodes historiques, l'utilisation des jeux vidéo en classe et les effets perçus de leur utilisation. Nous terminons par des pistes de recherche potentielles sur l'utilisation des jeux vidéo en enseignement de l'histoire.

Mots-clés : jeux vidéo commerciaux, jeux vidéo historiques, enseignement, histoire



Introduction

Les jeux vidéo font partie du paysage médiatique dans nos foyers depuis les années 1980. Ils ont gagné leur popularité surtout dans les années 1970, généralement dans des lieux particuliers tels que les campus universitaires américains ainsi que dans les arcades. L'entrée dans les maisons des jeux vidéo est attribuable à l'apparition des consoles Atari 2600 (Kline *et al.*, 2005) et, passé le « crash de 1983 », au Nintendo Entertainment System (NES – format console) (Kline *et al.*, 2005) et aux ordinateurs Commodore 64/Amiga. Pendant des décennies, ceux-ci étaient joués en général par ceux qui étaient déjà des amateurs de jeux vidéo et qui les considéraient comme faisant partie de leur identité (Bogost, 2011). Cependant, de nos jours, ce média est de plus en plus répandu, surtout depuis la venue des téléphones intelligents, des tablettes ainsi que des jeux sur réseaux sociaux.

L'objectif de cette revue de littérature est de brosser un portrait des articles scientifiques publiés sur le sujet des jeux vidéo commerciaux en enseignement de l'histoire. Ainsi, il sera possible d'avoir une idée des domaines privilégiés ainsi que le type de jeu vidéo utilisé dans ces articles.

Tout d'abord, nous allons contextualiser brièvement l'utilisation du jeu vidéo commercial en éducation. Nous présenterons la méthodologie choisie ainsi que les résultats et l'analyse de cette revue de littérature. Enfin, nous exposerons quelques constats sur l'état actuel de l'utilisation des jeux vidéo en enseignement de l'histoire.

Problématique

La pandémie de COVID-19, dès le mois de mars 2020, a exercé une influence marquée sur la population occidentale en général (psychologique, sociale, politique, éducation) (Deslandes Martineau et Charland, 2021; Institut de la statistique du Québec, 2021). Par des phases d'isolations plus ou moins longues, une partie de la population s'est tournée vers les jeux vidéo pour se divertir et garder un certain niveau de relations interpersonnelles (DiFrancisco-Donoghue *et al.*, 2023). Cependant, peu d'articles scientifiques établissent explicitement un lien entre pandémie et usages éducatifs des jeux vidéo. Dans la plupart des cas, les études recensées ont été menées avant la pandémie, ou bien elles portent sur des contextes de classe dont l'application n'est pas directement liée au contexte pandémique. Il demeure néanmoins pertinent d'examiner si, et comment, cette augmentation de l'importance des jeux vidéo dans la vie quotidienne a trouvé un écho dans l'enseignement, et plus précisément dans l'enseignement de l'histoire, à travers une revue de littérature.

Comme le soulignent Kline *et al.* (2003), Allucquére Rosanne Stone (1996) a mentionné au début des années 1990 que les jeux vidéo pourraient représenter une source non négligeable et mal reconnue de socialisation et d'éducation dans les sociétés industrialisées. Maude Bonenfant (2011) s'est d'ailleurs penchée sur la socialisation à travers les jeux vidéo et démontre qu'on peut y créer des amitiés en jouant en ligne avec d'autres joueurs. Elle explique dans son chapitre qu'il y a des différences à propos des caractéristiques qui mènent à l'amitié, mais que cette amitié « en ligne » peut souvent se transformer en amitié « traditionnelle ». Depuis, les jeux vidéo représentent un média intéressant en phase avec certaines théories de l'apprentissage, étant davantage adaptés au style de vie moderne, mobilisant les dernières technologies, et orientés sur le monde dans lequel vivent les enfants et adolescents (Gee, 2007). Ils présentent un « moratoire psychosocial » (temps de la vie durant laquelle une personne est libre d'identité fixe comme le travail ou les relations amoureuses, comme à l'adolescence ou en tant que jeune adulte, et où il est plus facile d'explorer, par exemple, en voyageant), selon Eric Erikson (1968), dans lequel il est possible de prendre des risques sans grandes conséquences dans le monde réel, voire retourner au point de l'échec pour le surmonter (Bogost *et al.*, 2010; Gee, 2007). De plus, contrairement à la forme numérique



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



des médias précédents (images, textes, etc.), les jeux vidéo simulent la façon dont les « choses fonctionnent en permettant d'interagir avec elles » (Bogost, 2007; Bogost *et al.*, 2010). Ian Bogost (2007, p. 29) définit la rhétorique procédurale comme « *authoring arguments through processes* », contenant de la persuasion en changeant l'opinion ou l'action en diffusant des idées efficacement.

On peut catégoriser les jeux vidéo « grossièrement » dans deux groupes distincts. Le premier, qui est celui le plus connu du public en général, est celui des jeux vidéo commerciaux axés sur le divertissement. Parmi ceux-ci, on retrouve des jeux aux budgets et aux équipes de conception de taille variable; on y retrouve le développeur indépendant créant un jeu seul ou avec une dizaine d'employés à budget limité (*indie* pour « indépendant ») ainsi que les mégaproductions de studios tels qu'Ubisoft et Rockstar, employant des milliers d'employés divers et investissant des centaines de millions de dollars pour chacune de ses plus grosses productions (communément appelés « AAA »). Leur point commun est que ces jeux sont créés dans un but de divertissement et, à différents niveaux, de rentabilité financière. Par exemple, en histoire, on parle « d'*histoire profane* » pour identifier l'*histoire* faite sans l'ambition de respecter (entiièrement ou en partie) « les codes et pratiques dits savants », que ce soit en littérature, en cinéma et pour les jeux vidéo (Éthier *et al.*, 2021, p. 8-9). Cela dit, ces médias sont couramment utilisés comme support à l'enseignement à différents niveaux scolaires dans une foule de domaines (Vincent, 2023a). L'autre catégorie, soit celle qui n'est pas le centre d'intérêt de cette revue de littérature, est celle des jeux sérieux. Cette catégorie est connue des milieux d'enseignement, et surtout dans les milieux militaires où elle prend plutôt le vocable de *wargame* (« jeux de guerre ») tels que vu à travers des groupes comme *PaxSims* (Brynen, 2025) et la communauté de pratique qui lui est affiliée au Canada, *Connections North*). Les jeux sérieux et les *wargames* sont antérieurs à l'arrivée des jeux vidéo. Les auteurs Michael et Chen définissent les jeux sérieux comme n'ayant pas le divertissement ou le plaisir comme objectif principal, mais ont pour but l'éducation (2006). Ce sont des jeux qui utilisent le médium artistique qu'est le jeu lui-même pour livrer un message, enseigner une leçon ou faire vivre une expérience (Michael et Chen, 2006).

Le Québec est l'une des plaques tournantes de l'industrie des jeux vidéo dans le monde derrière la Californie et le Japon. On retrouve des studios de différentes tailles partout dans la province, principalement à Montréal et à Québec. On y produit des jeux commerciaux de divertissement et des jeux sérieux. Parallèlement, vu son importance mondiale et sa place de choix dans la francophonie, nous pouvons nous attendre à ce que les milieux universitaires portent une attention particulière à l'usage des jeux en contexte d'apprentissage.

Donc, la question de recherche est la suivante :

Quels sont les thèmes de recherche portant sur l'utilisation du jeu vidéo en enseignement de l'*histoire* dans les publications de recherche publiées depuis le début de la pandémie de COVID-19 (2020-2024)?

Méthodologie

Cette revue de littérature est basée sur la méthode *Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating* (EPPI) (Gough *et al.*, 2017) ainsi que l'article « Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation » de Sacré, Lafontaine et Toczek (2021) qui vient systématiser ce type de revue.

La seconde partie présentera les grandes tendances dégagées des articles afin d'établir un portrait de la recherche actuelle sur l'enseignement de l'*histoire* à l'aide de jeux vidéo en contexte pandémique. Elle proposera également des pistes de recherche prometteuses à explorer davantage.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Méthodologie de la sélection des articles

Cinq bases de données ont été sélectionnées pour la revue de littérature. Elles ont été choisies puisqu'elles contiennent des articles en français et en anglais provenant d'Europe et d'Amérique du Nord, soit une réalité pandémique relativement similaire à celle vécue au Québec. Les opérateurs descriptifs retenus de chaque banque de données sont mentionnés dans le tableau 1. D'abord, pour être retenus initialement, les articles devaient être en français ou en anglais, provenir d'une revue universitaire ou d'un livre ainsi que, pour CAIRN, faire partie de la catégorie « Sciences de l'éducation ». Une sixième « banque de données » est ajoutée, provenant de titres qui n'apparaissaient pas dans les cinq autres banques de données, mais qui sont cités par les auteurs dans les articles tout en ayant les mêmes critères.

Tableau 1

Articles dans chaque banque de données selon les opérateurs utilisés

Bases de données	Opérateurs descriptifs	Nombre d'articles
Academic Search Complete (Ebsco)	<i>Video games + history + teaching</i>	127
CAIRN	Jeux vidéo + histoire + enseignement	1630
Ebook Central (Proquest)	<i>Video games + history + teaching</i>	1667
Education Source (Ebsco)	<i>Video games + history + teaching</i>	8
Érudit	Jeux vidéo + histoire + enseignement	170
Autres sources via références des textes		5
Nombre total de sources		3607

Note. © Auteurs.

L'échantillon de 3607 articles et livres est important, mais inclut aussi ceux publiés depuis les années 1980. Pour représenter la période pandémique, une limite de l'année 2020 a été utilisée. Ensuite, pour réduire davantage l'échantillon proposé par les banques de données, les « limites » suivantes ont été ajoutées : soit « revue universitaire », « revue académique relue par un comité de lecture » et « références disponibles ». Enfin, pour s'assurer que l'échantillon touche bien au sujet de l'enseignement de l'histoire (plusieurs portent sur l'augmentation des réflexes, sur d'autres sujets tels que la médecine, les mathématiques ou l'ingénierie), un « élagage » manuel a été effectué, menant à un total de 14 sources (l'article d'Olsson (2023) est un doublon, s'étant retrouvé dans Academic Search Complete et Education Source). Le tableau 2 démontre l'effet de ces opérations sur le nombre d'articles retenus.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Tableau 2

Nombre d'articles après exclusion

Critère d'exclusion	Nombre d'articles restants
<i>Année de publication (2020-2024)</i>	504
<i>Revue universitaire, revue de recherche relue par un comité de lecture » et références disponibles</i>	499
<i>Après vérification « manuelle » de validité</i>	14

Note. © Auteurs.

Résultats et analyse

La lecture et l'évaluation des articles sélectionnés permettent de dégager des thèmes et des sujets communs dans l'utilisation des jeux vidéo en enseignement de l'histoire. Ainsi, nous avons dégagé les catégories suivantes : les titres de jeux vidéo utilisés, les catégories de jeux, les périodes historiques enseignées à l'aide des jeux vidéo, l'utilisation des jeux vidéo historiques en classe ainsi que les effets (positifs et négatifs) soulignés par les différents auteurs. Enfin, nous compléterons l'analyse avec la proposition de pistes de réflexion pour de futures recherches en didactique de l'histoire qui désirent utiliser le jeu vidéo commercial comme outil d'apprentissage.

Titres de jeux vidéo utilisés

Plusieurs titres ont été mentionnés dans les articles analysés. Dans le tableau 3, nous pouvons voir les titres cités ainsi que le nombre de mentions dans les articles.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Tableau 3

Mentions de jeux vidéo dans les articles sélectionnés

Titre du jeu	Mention	Catégorie	Période historique
<i>Assassin's Creed (franchise)</i>	10/14	action/aventure	Toutes les périodes
<i>Crusader Kings (franchise)</i>	6/14	stratégie	Moyen-Âge
<i>Civilization (franchise)</i>	4/14	stratégie	Toutes les périodes
<i>Age of Empire (franchise)</i>	3/14	stratégie	Moyen-Âge
<i>Red Dead Redemption (franchise)</i>	3/14	action/aventure	<i>Guilded Age</i>
<i>Europa Universalis 4</i>	2/14	stratégie	Moyen-Âge
<i>The Oregon Trail</i>	2/14	stratégie par texte	<i>Guilded Age</i>
<i>City Skylines / SimCity</i>	2/14	stratégie	S.O.
<i>Minecraft</i>	2/14	tir à la première personne	S.O.
<i>Call of Duty (franchise)</i>	2/14	tir à la première personne	20 ^e siècle
<i>Papers Please</i>	1/14	puzzle/simulation	S.O.
<i>Hearts of Iron</i>	1/14	stratégie	20 ^e siècle
<i>This War of Mine</i>	1/14	survie	20 ^e siècle
<i>Valiant Hearts</i>	1/14	plateforme	20 ^e siècle
<i>Stronghold</i>	1/14	stratégie	Moyen-Âge
<i>Surviving Mars</i>	1/14	stratégie	S.O.
<i>Kingdom Come : Deliverance</i>	1/14	tir à la première personne	Moyen-Âge
<i>Medal of Honor</i>	1/14	tir à la première personne	20 ^e siècle
<i>Wolfenstein (franchise)</i>	1/14	tir à la première personne	20 ^e siècle
<i>Knights of the Light</i>	1/14	action/aventure	Moyen-Âge
<i>Rome : Total War</i>	1/14	stratégie	Antiquité
<i>Brothers in Arms: D-Day</i>	1/14	tir à la première personne	20 ^e siècle
<i>Skyrim</i>	1/14	tir à la première personne	S.O.
<i>Limbo</i>	1/14	plateforme	S.O.

Note. © Auteurs.

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 3, la série *Assassin's Creed* est la plus populaire, puisqu'elle est mentionnée dans plus de 70 % des textes. Cette série est aussi le point central d'analyse du plus grand nombre d'articles sélectionnés, tels que les articles d'Éthier et Lefrançois (Éthier *et al.*, 2022; Éthier et Lefrançois, 2020, 2023), un chapitre de « Mondes profanes » par Julien Bazile (2021) ainsi que Karsenti et Parent (2020). Ceci est aussi explicable par la prépondérance de Marc-André Éthier et de David Lefrançois dans les publications sur l'enseignement de l'histoire à l'aide des jeux vidéo depuis 2020. L'autre explication à la prépondérance d'*Assassin's Creed* dans les jeux vidéo historiques utilisés en classe est l'arrivée des « tours de découverte » l'année suivant la publication d'*Assassin's Creed Origins* (Durand et Guesdon, 2018). « Il s'agit d'un mode éducatif modélisé sur l'environnement du JV [jeu vidéo], certes, mais dont ont été retirées tant la violence que les quêtes [...] » (Éthier *et al.*, 2021, p. 2). Il s'agit d'un mode qui fonctionne en mode autonome (*standalone*), c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire de posséder le jeu pour utiliser la version découverte. La seconde série la plus populaire, *Crusader Kings* (Fâhraeus, 2020; Paradox Interactive, 2004, 2012), est utilisée notamment par Romain Vincent (2023b, 2023c), Simon Dor (2021) et Clément Dussarps (2020). On retrouve des exemples de *Minecraft* (Larsson, 2009) en enseignement de l'histoire dans le chapitre de Vincent Boutonnet (2021) et Romain Vincent (2020). Enfin, certains titres sont au centre d'un seul article, tels que la franchise *Wolfenstein* (Denning, 2021), *Red Dead Redemption* (Olsson, 2023), *Europa Universalis 4* (Dussarps, 2020), *Call of Duty WW2* (Vincent, 2023a), *Stronghold* (Vincent, 2023c) et *Knights of the Light* (Yılmaz, 2024).



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Plusieurs titres de jeux vidéo sont brièvement mentionnés en support aux titres principaux (genre similaire) ou parce que l'auteur les a traités en tant que média aidant à l'enseignement de l'histoire sans lien avec une recherche empirique, tel que Kelly (2022). Il faut ajouter que certains titres ont des exemples d'utilisation en classe, mais pour des sujets autres que l'histoire, soit la physique-chimie avec *Survive on Mars* (Vincent, 2020), *Limbo* en littérature, ainsi que *Papers Please* en philosophie (Vincent, 2023a).

Pour ce qui est de jeux non listés, mais utilisés pour démontrer la divergence entre la culture vidéoludique des enseignants et des élèves, on nomme *Fortnite* (Mustard et Sugg, 2017), *FIFA* (*FIFA 23*, 2022) (maintenant *EA Sports FC*) et *Grand Theft Auto* (*Grand Theft Auto V*, 2013).

Catégories de jeux vidéo

Tous les articles traitent de jeux vidéo commerciaux de divertissement, et non de jeux sérieux. Dussarps (2020) mentionne d'ailleurs que les jeux « non sérieux » ainsi que le public adulte sont moins traités dans les études. Bien que nous nous intéressions à l'usage des jeux vidéo commerciaux en contexte d'éducation, il est intéressant de constater que, malgré ce fait, peu de jeux sérieux sont mentionnés dans les articles. Dans les faits, un seul jeu sérieux portant sur le Moyen-Âge en France est mentionné dans Vincent (2023c), soit *Vivre au temps des châteaux forts* (Tréfeu, 2015).

Les trois catégories principales de jeux vidéo retrouvées sont les jeux d'action/aventure (à la troisième personne), les jeux de stratégie et de tir à la première personne.

Les jeux d'action/aventure sont définis comme une catégorie hybride entre les jeux d'action (mettant l'accent sur les habiletés des joueurs, la rapidité, les réflexes dans des situations de tir, de course, de combat, etc.) et ceux d'aventure (plus narratif, le joueur est généralement le protagoniste et cette catégorie met l'accent davantage sur l'exploration, la résolution d'énigmes) (Éthier *et al.*, 2021). Dans les articles sélectionnés, cette catégorie est principalement représentée par la série *Assassin's Creed*, mais les titres *Red Dead Redemption* et *Knights of the Light* en font aussi partie. Ces derniers ont aussi une prise de vue à la troisième personne (le personnage est visible de dos) (Éthier *et al.*, 2021). D'autres jeux vidéo historiques populaires n'étant pas mentionnés dans les articles, mais faisant partie de cette catégorie sont *Ryse : Son of Rome* (Yerli et Gornstein, 2013), *God of War* (Barlog, 2018) et *Ghost of Tsushima* (Fox, 2020).

Bien que la série *Assassin's Creed* soit la plus représentée dans les articles, la catégorie des jeux de stratégie compte le plus grand nombre de titres parmi les articles sélectionnés. Ils sont d'abord définis comme des jeux de stratégie « 4X », soit pour eXploration, eXpansion, eXploitation et eXtermination (Dussarps, 2020). En définissant cette dernière catégorie, Dussarps (2020) explique le « gameplay » où le joueur est « amené à gérer un domaine plus ou moins vaste, sur les plans économiques, urbains, militaires et technologiques, forger des alliances, etc. ». Simor Dor (2021) précise les deux types de jeux de stratégie, soit « en temps réel » où le joueur doit agir et réagir aux actions en cours, ou au « tour pour tour », plus lent et orienté vers la prise de décision plus réfléchie (permet de prendre une pause). L'angle de caméra de ces derniers est similaire à un jeu de table, où l'on regarde de haut une carte géographique et planifie sa gestion. D'ailleurs, Vincent (2023c) note une surreprésentation des jeux de stratégie pour la période du Moyen-Âge. À ce titre, le site *Historiagames* recense 173 jeux de stratégie militaire sur les 237 traitant de cette période historique entre 1987 et 2021. Parmi les jeux nommés dans les articles de cette revue de littérature, nous pouvons y catégoriser dans les « tour pour tour » *Crusader Kings*, *Europa Universalis 4*, *Stronghold*, *Hearts of Iron* ainsi que *Civilization* et *Age of Empire* appartient à la catégorie « en temps réel », et *Rome : Total War* est un hybride des deux (en temps réel pour les combats).



La troisième catégorie est celle des jeux de tir à la première personne. Celle-ci place le joueur dans le « corps » du personnage (ou avatar), puisque la caméra est similaire à la vision réelle des yeux (on ne voit que ses membres et ne peut voir son visage que dans un miroir). Ce sont des jeux généralement très violents et aussi liés à la catégorie des jeux d'action (réflexes, armes, fusillades) (Denning, 2021). Les jeux *Kingdom Come : Deliverance*, *Call of Duty*, *Wolfenstein*, *Medal of Honor* et *Brothers in Arms : D-Day* font partie de cette catégorie. *Skyrim* et *Minecraft* utilisent aussi la vue « à la première personne », mais il s'agit d'un jeu de rôle ainsi que d'un jeu de survie respectivement. Certains jeux non violents utilisent la perspective de la première personne, mais il s'agit généralement de jeux indépendants plus orientés vers la catégorie de l'aventure. Des jeux tels que *Gone Home* (Gaynor et al., 2013), *The Outer Wilds* (Beachum, 2021) et *The Forgotten City* (Pearce, 2021) sont de bons exemples.

Périodes historiques représentées

Dans les différents textes, on retrouve toutes les périodes historiques à partir de l'Antiquité jusqu'au 20^e siècle. Il existe quelques jeux vidéo dont l'intrigue principale se passe en préhistoire, mais ils ne sont pas mentionnés dans les textes sélectionnés. D'ailleurs, dans son chapitre sur *Assassin's Creed* en enseignement de l'histoire (Bazile, 2021), Julien Bazile dénombre une vingtaine de titres et les classe dans leurs périodes historiques respectives (p. 217). La période de l'Antiquité est représentée dans les jeux *Assassin's Creed Odyssey* (guerre du Péloponnèse) (Éthier et Lefrançois, 2023) et *Origins* (Égypte Ptolémaïque) (Éthier et al., 2022; Éthier et Lefrançois, 2023), tous deux bénéficiant du mode « tour de découverte ». Pour la période du Moyen-Âge, on retrouve la mention du jeu *Assassin's Creed Valhalla* traitant des invasions « Vikings » en Angleterre du 9^e siècle (Éthier et al., 2022), l'Europe des croisades avec *Crusader Kings 2* (Éthier et al., 2021; Vincent, 2021, 2023b, 2023c; Yilmaz, 2024) et *Knights of the Light* (conquêtes musulmanes) (Yilmaz, 2024). Vincent (2023c) et Dussarps (2020) soulignent l'utilisation d'*Europa Universalis 4* pour la période de la fin du Moyen-Âge à la fin de la Révolution française. Les jeux *Red Dead Redemption* portent sur la période du Guilded Age aux États-Unis (Olsson, 2023). Enfin, pour l'histoire du 20^e siècle, Vincent (Vincent, 2023a) mentionne l'utilisation de *Call of Duty WW2* pour le sujet de la Seconde Guerre mondiale et de l holocauste, et Denning (2021) souligne l'intérêt de *Wolfenstein: The New Order* et *Wolfenstein: The New Colossus* pour son histoire alternative du même conflit et la période de l'après-guerre.

Utilisation des jeux vidéo historiques en classe

Tout d'abord, parmi les articles qui mentionnent les résultats d'une étude empirique ou qui expliquent l'expérience d'enseignement au sein de leur classe, nous constatons que les jeux vidéo historiques sont utilisés de différentes façons. Pour la partie « magistrale » du cours, les jeux vidéo sont un média parmi d'autres. On sacrifie leur agentivité (capacité d'affecter les résultats en jouant) par un « processus de formalisation éducative » pour s'assurer d'entrer dans le cadre scolaire demandé (Vincent, 2023c). Ainsi, on utilise des images et des vidéos du jeu sélectionné en classe (Dussarps, 2020; Éthier et al., 2021, 2022; Éthier et Lefrançois, 2020, 2023; Karsenti et Parent, 2020; Vincent, 2020, 2021, 2023b, 2023c, 2023a). Cela peut s'expliquer par la population ciblée dans les articles, soit des élèves adolescents (pour un public mineur, l'enseignant doit s'assurer d'avoir priorisé une exploration sécuritaire et sans violence, selon Éthier et Lefrançois, 2023), mais aussi par les moyens financiers limités en milieu scolaire, qui ne permettent pas l'achat de consoles de jeu ou d'ordinateurs portables avec une carte graphique dédiée (Olsson, 2023; Vincent, 2021). Si l'enseignant possède une plateforme capable de jouer le jeu en direct dans la classe, c'est ce dernier qui contrôle l'action (Vincent, 2023c), ou un élève en suivant les directives précises de ce dernier (Vincent, 2021). Cela diffère de l'utilisation des jeux vidéo historiques présentée par Olsson (2023) et Denning (2021), qui est consacrée à des étudiants de niveau universitaire, donc adultes. Pour ceux-là, le jeu vidéo est une occasion de « pratiquer » son esprit critique envers des représentations culturelles des périodes historiques et divers enjeux de l'époque. Olsson (2023) analyse en classe certains aspects du jeu en lien avec les lectures préalables, et Denning (2021) profite de l'histoire alternative pour faire les liens, par exemple, entre le racisme nazi et celui présent aux États-Unis à la même époque.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Les activités pédagogiques liées à l'utilisation des jeux vidéo en classe varient. Dans certains cas, il s'agit de jouer au jeu après avoir suivi le cours magistral sur le sujet dans le but de faire des liens entre la matière apprise et la culture de masse. Une autre façon populaire d'utiliser les jeux vidéo historiques consiste à les comparer à des sources primaires pour analyser ce qui est historiquement vrai (Éthier et Lefrançois, 2023; Olsson, 2023). D'autres utilisent le jeu en soi pour tenter d'inciter les élèves à retirer des apprentissages en proposant la prise de notes durant la période de jeu en classe pour ensuite produire un court texte sur l'expérience (Vincent, 2023b). En contexte universitaire, Olsson (2023) demande à ses étudiants, dans le cadre de leur travail de session, de proposer la création d'un jeu vidéo historique sur une thématique du cours de leur choix.

Effets de l'utilisation des jeux vidéo

Les effets sur les élèves et les étudiants sont à la fois positifs et négatifs. La motivation est l'effet positif le plus recherché, étant mentionné à différents niveaux dans tous les articles. Toutefois, les effets sur la motivation ne sont pas tous très prononcés, voire mitigés, surtout quand il est question des étudiants d'âge mineur. Vincent (2023a) mentionne la sollicitation de l'enthousiasme, surtout chez les garçons, mais parfois au détriment des filles qui se font prendre en charge par leurs homologues masculins (*mansplaining*). La qualité des graphiques attire les élèves davantage que les manuels traditionnels (Karsenti et Parent, 2020), mais avec le temps, la désuétude de ces derniers pourrait avoir l'effet contraire (Éthier et al., 2022). Le texte d'Éthier, Lefrançois et Déry (2022) analyse le niveau de motivation de 321 élèves volontaires du secondaire en leur faisant passer un prétest et un post-test. Le résultat est que le groupe expérimental a une légère augmentation de sa motivation lorsqu'il est comparé au groupe témoin (cours magistral sans jeux vidéo). Cependant, les résultats aux questions de connaissances auraient été un peu meilleurs pour le groupe test, démontrant qu'une meilleure motivation n'est pas garantie de meilleurs résultats. Pour les étudiants majeurs, Olsson (2023) souligne le nombre très élevé d'étudiants inscrits à son cours « *Red Dead America* », et ce, avec une clientèle étudiante provenant de programmes variés contrairement à d'autres cours similaires. De son côté, Denning (2021) se penche sur l'importance des jeux vidéo dans la vie des étudiants en tant que média de culture populaire de premier plan, donnant l'exemple de la perception de l'Allemagne nazie dans le film *Inglourious Basterds* (Tarantino, 2009) comparée à celle présentée dans de *Wolfenstein* (jeu lui-même influencé par le précédent film lors du redémarrage de la série en 2014). Denning considère même qu'il est du devoir des historiens d'être au fait des jeux vidéo historiques publiés afin de connaître les tendances générales dans la perception de la population des événements historiques. L'autre effet positif recherché de la motivation est la stimulation de l'apprentissage tangentiel, c'est-à-dire le goût d'effectuer des recherches supplémentaires sur le sujet traité par le jeu (Dussarps, 2020).

Du côté des effets davantage négatifs, on retrouve la « déludicisation » (Potier, 2018 ; Karsenti et Parent, 2020; Vincent, 2023b) du jeu pour des considérations d'apprentissage par la perte de l'agentivité (Vincent, 2021), tel qu'on le retrouve avec l'utilisation de films en enseignement (on ne joue/regarde plus pour le plaisir, mais pour apprendre). La motivation, en général l'effet positif le plus recherché, serait ainsi amoindrie, puisqu'il devient un autre document scolaire (Vincent, 2021). Un autre effet négatif est la « surcharge cognitive » et les changements drastiques (Vincent, 2020), surtout chez les élèves moins performants. Ceci peut mener à l'effet topaze (enseignant devant prendre en charge le travail de réflexion), puisque le groupe est déconcentré ou peu habilité à faire face à ce genre de travail (Vincent, 2023a). Il y a d'ailleurs un risque, avec les étudiants plus jeunes, de créer de la confusion sur le plan de la perception historique entre les événements « réels » et ce qui est montré dans les jeux vidéo (Karsenti et Parent, 2020; Vincent, 2020). Incidemment, cela peut contribuer à perpétuer des stéréotypes tels que le colonialisme, le sexism et la xénophobie (Éthier et al., 2022). Pour le sujet du sexism, la culture ludique féminine semble écartée par le genre de jeu choisi ainsi que par les élèves masculins, s'identifiant comme *gamers*, et s'attribuent des rôles de gestion lors de travaux d'équipes avec des filles (Vincent, 2023a). Dans Éthier, Lefrançois et Déry (2022), les auteurs notent une forte majorité de participants masculins (72 %), constat similaire du côté d'Olsson (2023) dans la composition de son groupe assistant à son cours (majorité d'hommes blancs).



On mentionne aussi la perpétuation des écarts entre les élèves plus performants et ceux qui le sont moins. Vincent souligne que pour « percevoir le contenu culturel, il faut déjà avoir des prérequis permettant de les comprendre » (2020, p. 19). Ce dernier (Vincent, 2023a) donne un exemple dans lequel, lorsque le contenu du jeu est exposé en classe, les élèves plus forts posent des questions sur le contenu historique alors que les moins forts s'attardent au « gameplay ». Un autre écart apparent est la divergence générationnelle de la culture vidéoludique (Vincent, 2023a) entre les enseignants et leurs élèves. Étant donné que la sélection de jeu par l'enseignant est liée à la capacité de voir le « contenu culturel », il s'agit alors de titres auxquels les jeunes jouent rarement. Un exemple fourni par Vincent (2021) est que les élèves considèrent *Assassin's Creed* comme le jeu de leur père ou leur grand frère (souligne aussi le sexism de cette perception), contrairement à *Fortnite*.

Application et pistes de réflexion

Cette synthèse de littérature apporte certaines informations pertinentes pour l'enseignant/professeur d'histoire voulant intégrer les jeux vidéo historiques commerciaux dans ses cours. On peut en retirer quelques « conseils » ou informations à prendre en considération avant d'ajouter des jeux vidéo à ses cours d'histoire :

- Déterminer la période historique à laquelle on veut ajouter les jeux vidéo historiques. Ainsi, la liste de jeux potentiels pour une période historique donnée sera plus limitée. Il faut noter que la période historique peut aussi jouer sur le type de jeux disponibles. Par exemple, la période médiévale est surreprésentée dans la catégorie des jeux 4X (Vincent, 2023c), ce qui affecte aussi l'utilisation possible du jeu vidéo historique choisi.
- Déterminer l'utilisation du jeu vidéo. Dans cette optique, bien prendre en compte l'âge des apprenants, puisque l'âge aura une incidence sur les limites de l'utilisation des jeux vidéo (violence, contenu sexualisé, niveau de maturité du contenu enseigné).
 - On peut utiliser les jeux vidéo historiques comme support médiatique en classe pour la transmission de la matière historique (Éthier *et al.*, 2022; Éthier et Lefrançois, 2020, 2023; Vincent, 2020, 2021, 2023b, 2023c, 2023a).
 - Il est possible aussi de créer un travail pratique (devoir hors de la classe) en marge de la théorie donnée en classe, soit comme travail de recherche tel qu'on retrouve dans le milieu universitaire (Denning, 2021; Olsson, 2023).
 - Peut servir d'activité pratique en classe sous forme d'ateliers (Dussarps, 2020; Vincent, 2023c).
- Prendre compte que, bien que l'utilisation des jeux vidéo en enseignement de l'histoire peut augmenter la motivation face à la matière historique, les résultats scolaires ne seront pas nécessairement plus élevés pour autant (Éthier *et al.*, 2022). Cette motivation est aussi affectée par l'agentivité limitée (Vincent, 2021), la scolarisation du jeu vidéo historique (Vincent, 2021) et la désuétude des jeux vidéo (Éthier *et al.*, 2022).
- Faire attention aux divers biais pouvant être introduits, tels que le colonialisme, le sexism et la xénophobie (Éthier *et al.*, 2022).

À la lumière de cette revue de littérature traitant de l'enseignement de l'histoire en milieu scolaire, on peut tirer quelques pistes pouvant aider l'orientation de futures recherches. D'abord, dans le but de maximiser la motivation, une approche utilisant davantage l'agentivité des jeux vidéo pourrait être intéressante. De plus, la sélection des jeux pourrait prendre davantage en compte les habitudes vidéoludiques des jeunes ainsi que celles des élèves féminines (Vincent, 2023a).



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Les étudiants universitaires ainsi que ceux provenant du cégep (Québec) seraient un sujet de recherche intéressant. Les deux groupes postsecondaires n'ont pas les mêmes contraintes que les élèves mineurs, mais au cégep, le contenu des cours est, comme au secondaire, régi par des directives ministérielles. Des études comparatives avec le niveau secondaire seraient aussi intéressantes. Par exemple, une comparaison de l'utilisation d'*Assassin's Creed Odyssey* entre le secondaire, le cégep et l'université pourrait démontrer l'étendue de ce qui peut être attendu de l'utilisation des jeux vidéo historiques dans chacun des niveaux d'études. Nous avons remarqué que l'utilisation des jeux vidéo historiques en classe varie entre le secondaire (Éthier *et al.*, 2022; Éthier et Lefrançois, 2023; Karsenti et Parent, 2020; Vincent, 2021, 2023c, 2023a) et l'université (Denning, 2021; Olsson, 2023), mais cette comparaison n'a pas été effectuée à partir du même jeu vidéo.

La population adulte n'est pas bien étudiée (Dussarps, 2020). Il serait d'intérêt de vérifier si les joueurs adultes, qui consomment généralement les jeux vidéo historiques comme divertissement, voient leur perception de l'histoire altérée par ce médium ainsi que les apprentissages qu'ils en retirent (par le jeu ou par la motivation à l'apprentissage tangentiel). Enfin, pour les adultes au travail ayant étudié en histoire dans le passé, les jeux vidéo historiques peuvent-ils servir à réactiver des connaissances qui n'ont pas été utilisées depuis leurs examens d'université?

Conclusion

Dans cette revue de littérature, nous avons remarqué la prépondérance de quelques titres de jeux vidéo historiques en classe depuis la pandémie, soit la série *Assassin's Creed* et *Crusader Kings*. Parallèlement, les deux catégories majeures de jeux vidéo en enseignement sont d'action/aventure et de stratégie. Pour ce qui est de leur utilisation en classe, les jeux vidéo servent à l'enseignement de la matière historique ainsi qu'à des activités pédagogiques pour confirmer lesdits apprentissages. Le milieu universitaire semble avoir plus de latitude dans l'utilisation de ce médium, puisque sa clientèle étudiante est d'âge majeur. Dans certains cas, surtout pour les professeurs d'université, le retour à la maison et l'utilisation des jeux vidéo pour passer le temps en isolement ont stimulé une approche incluant ce média en classe (Denning, 2021; Olsson, 2023).

La motivation est la raison même de l'inclusion de jeux vidéo historiques en classe. Les articles sélectionnés démontrent que la motivation est augmentée, mais que ce n'est pas nécessairement de façon significative (Éthier *et al.*, 2022). Aussi, des effets négatifs tels que la perpétuation des écarts entre élèves forts et faibles ainsi que des stéréotypes variés soulignent qu'il y a encore des mesures à mettre en place et des considérations à prendre lors de la sélection des titres de jeux vidéo utilisés en classe.

Ce travail a permis de voir les tendances observées dans la recherche sur l'utilisation de jeux vidéo historiques commerciaux en classe. On peut ensuite mieux orienter les futures recherches sur les aspects moins traités, tels que la comparaison entre les niveaux scolaires/d'études à l'aide du même jeu ou la population adulte au travail, qui est peu étudiée.



Liste de références

- Barlog, C. (2018). *God of War* [logiciel]. SCEA Santa Monica Studios.
- Bazile, J. (2021). La perspective de l'action : l'exemple d'Assassin's Creed. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, et A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes : enseignement, fiction et histoire* (Deuxième édition revue et augmentée, p. 219-237). Presses de l'Université Laval.
- Beachum, A. (2021). *Outer Wilds: Echoes of the Eye* [logiciel]. Mobius Digital.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. The MIT Press.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>
- Bogost, I. (2011). *How to Do Things with Videogames*. University of Minnesota Press.
- Bogost, I., Ferrari, S., et Schweizer, B. (2010). *Newsgames: Journalism at Play*. The MIT Press.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/8854.001.0001>
- Bonenfant, M. (2011). Chapitre 10. Pour un changement de paradigme : évaluer l'amitié dans les jeux vidéo en ligne. Dans M. Fusaro, C. Perraton, et M. Bonenfant (dir.), *Socialisation et communication dans les jeux vidéo* (p. 205-225). Presses de l'Université de Montréal. <http://books.openedition.org/pum/9024>
- Boutonnet, V. (2021). Interprétations historiques et constructions de mondes virtuels au temps de Civilization, SimCity et Minecraft. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, et A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes : enseignement, fiction et histoire* (Deuxième édition revue et augmentée, p. 161-177). Presses de l'Université Laval.
- Brynen, R. (2025). PAXsims. *PAXsims : Simulations, Conflict, Peacebuilding and Development, Training and Education*.
<https://paxsims.wordpress.com/>
- Denning, A. (2021). Deep Play? Video Games and the Historical Imaginary. *The American Historical Review*, 126(1), 180-198. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhab002>
- Deslandes Martineau, M., et Charland, P. (2021, 28 septembre). Effets de la COVID-19 sur le bien-être, l'anxiété et la motivation des élèves. *Le Réseau ÉdCan*.
<https://www.edcan.ca/articles/effets-de-la-covid-19-sur-le-bienetre-des-eleves/?lang=fr>
- DiFrancisco-Donoghue, J., De las Heras, B., Li, O., Middleton, J., et Jung, M.-K. (2023). Gaming in Pandemic Times: An International Survey Assessing the Effects of COVID-19 Lockdowns on Young Video Gamers' Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(19), 6855. <https://doi.org/10.3390/ijerph20196855>
- Dor, S. (2021). Les jeux de stratégie à thématique historique. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, et A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes : enseignement, fiction et histoire* (Deuxième édition revue et augmentée, p. 189-210). Presses de l'Université Laval.
- Durand, M., et Guesdon, J. (2018). *Discovery Tour by Assassin's Creed: Ancient Egypt* [logiciel]. Ubisoft Montréal.
- Dussarps, C. (2020). Le jeu vidéo médiateur de savoirs en histoire : l'exemple de *Crusader King 2* et *Europa Universalis 4. Sciences du jeu*, 13, Article 13. <https://doi.org/10.4000/sdj.2696>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2020). *Le jeu et l'histoire : Assassin's Creed vu par les historiens*. Del Busso éditeur.
- Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2023). *Les usages pédagogiques des jeux Assassin's Creed*. Presses de l'Université Laval.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Déry, C. (2022). Utilisation d'Assassin's Creed Origins en classe d'histoire, rétention de connaissances déclaratives et intérêt des élèves pour l'Égypte antique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 15. <https://doi.org/10.7202/1091402ar>
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.). (2021). *Mondes profanes : enseignement, fiction et histoire* (Deuxième édition revue et augmentée). Presses de l'Université Laval.
- Fåhraeus, H. (2020). *Crusader Kings III* [logiciel]. Paradox Development Studio.
- FIFA 23. (2022). [logiciel]. EA Sports.
- Fox, N. (2020). *Ghost of Tsushima* [logiciel]. Sucker Punch Productions.
- Gaynor, S., Nordhagen, J., et Zimonja, K. (2013). *Gone Home* [logiciel]. The Fullbright Company.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.



- Gough, D., Oliver, S., et Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd edition). SAGE.
- Grand Theft Auto V*. (2013). Rockstar Games [logiciel], Rockstar North.
- Institut de la statistique du Québec. (2021, octobre 19). *Répercussions de la pandémie sur la vie sociale, la santé mentale, les habitudes de vie et la réalité du travail des Québécois*. Institut de la statistique du Québec.
[https://statistique.quebec.ca/fr/...](https://statistique.quebec.ca/fr/)
- Karsenti, T., et Parent, S. (2020). Teaching history with the video game Assassin's Creed: Effective teaching practices and reported learning. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 14(1), Article 1.
- Kelly, S. (2022). Harnessing popular culture in the history classroom. *Teaching History*, 56(4), 17-19.
<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.007274138008140>
- Kline, S., Dyer-Witheford, N., et De Peuter, G. (dir.). (2003). *Digital play: The interaction of technology, culture, and marketing*. McGill-Queen's University Press.
- Larsson, A. (2009). *Minecraft* [logiciel]. 4J Studios, Mojang AB, Mojang AB.
- Michael, D. R., et Chen, S. (2006). *Serious Games: Games that Educate, Train and Inform*. Thomson Course Technology.
- Mustard, D., et Sugg, D. (2017). *Fortnite* [logiciel]. Epic Games, People Can Fly, Steamroller Studios.
- Olsson, T. (2023). Teaching History with Video Games. *The American Historical Review*, 128(4), 1755-1775.
<https://doi.org/10.1093/ahr/rhad488>
- Paradox Interactive. (2004). *Crusader Kings* [logiciel]. Paradox Interactive.
- Paradox Interactive. (2012). *Crusader Kings II* [logiciel]. Paradox Interactive.
- Pearce, N. J. (2021). *The Forgotten City* [logiciel]. Modern Storyteller.
- Potier, V. (2018). L'enseignement pris à partie : étude d'un phénomène de déludicisation. *Travailler*, 39(1), 33-55.
<https://doi.org/10.3917/trav.039.0033>
- Sacré, M., Lafontaine, D., et Toczek, M.-C. (2021). Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 1.
<https://doi.org/10.7202/1085361ar>
- Stone, A. R. (1996). *The war of desire and technology at the close of the mechanical age*. MIT Press.
<http://archive.org/details/warofdesiretec00allu>
- Tarantino, Q. (Réalisateur). (2009, 19 août). *Inglourious Basterds* [Aventure, Drame, Guerre]. Universal Pictures, The Weinstein Company, A Band Apart.
- Tréfeu, O. (2015). *Vivre au temps des châteaux forts* [logiciel]. CRDP de Basse-Normandie.
<https://www.reseau-canope.fr/notice/vivre-au-temps-des-chateaux-forts.html>
- Vincent, R. (2020). « Enregistrez les supers enseignants sur une cartouche ! » Les enseignants et leurs appropriations du jeu vidéo. Dans *Les dossiers de l'écran* (p. 115-130). Éditions du Croquant.
<https://doi.org/10.3917/asava.tessi.2020.01.0115>
- Vincent, R. (2021). Du jeu vidéo au document de travail : la scolarisation d'*Assassin's Creed*. *Le Temps des médias*, 37(2), 183-199. <https://doi.org/10.3917/tdm.037.0183>
- Vincent, R. (2023a). Faire entrer le jeu vidéo en classe : les cultures ludiques juvéniles au prisme des pratiques enseignantes. *Éducation et Sociétés*, 50(2), 69-85. <https://doi.org/10.3917/es.050.0069>
- Vincent, R. (2023b). Jouer et écrire avec un jeu vidéo. *Cahiers pédagogiques*, 587(6), 50-51.
<https://doi.org/10.3917/cape.587.0050>
- Vincent, R. (2023c). Médiévalisme et jeux vidéo : jouer au Moyen Âge à l'école. Dans M. Aurell, F. Besson, J. Breton, et L. Malbos (dir.), *Les médiévistes face aux médiévalismes* (p. 127-138). Presses universitaires de Rennes.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.191686>
- Yerli, C., et Gornstein, P. (2013). *Ryse: Son of Rome* [logiciel]. Crytek Studios.
- Yılmaz, H. İ. (2024). Exploring Islamic History in the Digital Age through Video Games: An Introductory Analysis within the Framework of Knights of the Light. *İslami İlimler Dergisi*, 19(1), Article 1.
<https://doi.org/10.34082/islamiilimler.1449523>



Abstract / Resumen / Resumo

Using Commercial Video Games As A Media Tool In History Teaching

ABSTRACT

Video games, an ever-evolving technological medium, have overtaken the film and music industries (combined) in monetary terms since the early 2000s. At the same time, interest in their educational potential has grown. The COVID-19 pandemic, marked by isolation at home, distance learning and digital socialisation, has also led to an increase in the consumption of video games. We would like to draw up a portrait of the literature published during the pandemic on video games in history teaching using the EPPI (*Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating*) method. The results are grouped into five themes: game titles, video game categories, historical periods, the use of video games in the classroom and the perceived effects of their use. We then discuss potential avenues of research into the use of video games in history teaching.

Keywords: commercial video games, history video games, teaching, history

Utilización de los videojuegos comerciales como herramienta mediática en la enseñanza de la historia

RESUMEN

Los videojuegos, un medio tecnológico en constante evolución, han superado a las industrias cinematográfica y musical (juntas) en términos monetarios desde principios de la década de 2000. Al mismo tiempo, ha crecido el interés por su potencial educativo. La pandemia COVID-19, marcada por el aislamiento doméstico, la educación a distancia y la socialización digital, también ha provocado un aumento del consumo de videojuegos. En este artículo, queremos trazar un retrato de la literatura publicada durante la pandemia sobre los videojuegos en la enseñanza de la historia utilizando el método EPPI (*Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating*). Los resultados se agrupan en cinco temas: los títulos de los juegos, las categorías de videojuegos, los períodos históricos, el uso de videojuegos en el aula y los efectos percibidos de su uso. Por último, se analizan posibles vías de investigación sobre el uso de los videojuegos en la enseñanza de la historia.

Palabras clave: videojuegos comerciales, videojuegos históricos, enseñanza, historia



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



O uso de videogames comerciais como recurso mediático no ensino da História

RESUMO

Os videogames, um meio tecnológico em constante evolução, ultrapassaram as indústrias cinematográfica e musical (combinadas) em termos monetários desde o início da década de 2000. Ao mesmo tempo, aumentou o interesse pelo seu potencial educativo. A pandemia de COVID-19, marcada pelo isolamento em casa, pelo ensino a distância e pela socialização digital, levou também a um aumento do consumo de videogames. O nosso objetivo é apresentar uma panorâmica da literatura publicada durante a pandemia sobre os videogames no ensino da História, utilizando o método EPPI (*Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating*). Os resultados são agrupados em cinco temas: títulos de jogos, categorias de videogames, períodos históricos, utilização de videogames na sala de aula e efeitos percebidos da sua utilização. Em seguida, discutimos as potenciais vias de investigação sobre a utilização de videogames no ensino da História.

Palavras-chaves: videogames comerciais, videogames históricos, educação, história



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [CC BY-NC-SA 4.0 International](#).

revue-meditations.teluq.ca | N° 22, 2025



Synergie pédagogique : exploration empirique du lien d'interdépendance entre la pédagogie active et les technologies éducatives en République du Congo

<https://doi.org/10.52358/mm.vi22.476>

Margarita Lopez Mendez, docteure en sciences de l'éducation
France
lopez.m@actionreal.org

RÉSUMÉ

Cette recherche-intervention menée en République du Congo dans le cadre du projet REAL, en collaboration avec l'association Action Real et le laboratoire CIRNEF de l'université de Caen, explore l'interaction entre pédagogies actives et participatives (PAP) et technologies éducatives en République du Congo. L'étude, qui repose sur la formation de 100 enseignants et inspecteurs, vise à déterminer s'il existe une interdépendance entre l'intégration des méthodes actives et l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Il s'agit d'une première au Congo, où cette synergie pédagogique reste inexplorée. Nos résultats mettent en évidence un lien d'interdépendance entre les TICE et la PAP, dont l'effet peut être tantôt un frein, tantôt un levier de transformation pédagogique. L'effet catalyseur des TICE sur les méthodes actives n'étant pas automatique, il nécessite une orchestration spécifique via une formation intégrée. À partir de ces observations, nous proposons un modèle de formation-accompagnement destiné à optimiser l'implantation conjointe des TICE et des pédagogies actives en vue d'améliorer la qualité éducative au Congo et dans d'autres pays subsahariens.

Mots-clés : technologies éducatives, pédagogie active, formation des enseignants, République du Congo, TICE, recherche-intervention, Afrique subsaharienne, innovation pédagogique, synergie pédagogique



Introduction

L'éducation équitable et de qualité en Afrique subsaharienne est un défi majeur, avec de nombreux discours prônant l'intégration de « nouvelles » pédagogies centrées sur les apprenants, dites actives¹, et l'usage des technologies éducatives². Cependant, les enseignants de ces pays font face à de multiples difficultés qui entravent l'adoption de ces méthodes et outils. Une approche systémique de la formation des enseignants est cruciale pour comprendre cette complexité. C'est dans ce contexte que s'inscrit une recherche-intervention liée au projet pilote REAL (Réseau d'éducation pour une Afrique leader) mené par l'association Action Real³ en collaboration avec les autorités éducatives de la République du Congo⁴.

La recherche se concentre sur l'expérimentation et l'évaluation d'un dispositif de formation sur la PAP et les TICE auprès de 100 participants (enseignants et inspecteurs). L'objectif est de démontrer empiriquement le lien d'interdépendance entre l'intégration pédagogique des TIC et l'intégration des méthodes actives, souligné par divers auteurs (Béziat, 2012; Béziat, 2015; Depover, 1996; Harley et Barasa, 2012; Kadi, Ben Abid-Zarrouk et Coulibaly, 2019; Karsenti, 2007; Karsenti *et al.*, 2011; Tchameni Ngamo, 2009).

Dans le contexte actuel, l'UNESCO préconise l'utilisation des technologies éducatives pour créer des cadres d'apprentissage centrés sur l'élève, coopératifs et collaboratifs, alignés avec les principes de la pédagogie active. L'UNESCO a publié un référentiel des compétences TIC dans l'enseignement secondaire pour tracer les grandes lignes d'une formation professionnelle pour les enseignants (UNESCO, 2018). Malgré cela, peu d'enseignants au Congo adoptent ces méthodes et technologies. En effet, la République du Congo, en dépit des taux de scolarisation élevés, fait face à une dégradation inquiétante des taux de réussite scolaire, attribuée en partie à la pénurie d'enseignants formés aux pratiques pédagogiques actives axées sur les compétences. « Cette faiblesse [...] est en grande partie liée aux déficiences du dispositif pédagogique [...] : prédominance d'enseignement de type frontal, centré sur la mémorisation » (République du Congo, 2015), « une logique transmissive au détriment d'une pédagogie active centrée sur les compétences » (République du Congo, 2020). Il est à noter que le Congo présente un retard important vis-à-vis de l'intégration des TIC en milieu scolaire par rapport aux autres pays de l'Afrique subsaharienne de même niveau de développement (Hafkin, 2011), retard qu'il peine à rattraper dans un pays où les écoles ne sont pas encore électrifiées. « En 2030, il est d'ailleurs prévu que 30 % des écoles et 50 % des collèges disposent d'un accès à l'électricité » (UNESCO, 2023).

Par ailleurs, si l'intégration des technologies éducatives (TICE) et des méthodes pédagogiques actives (PAP) est largement encouragée par les organisations internationales (UNESCO, 2018), leur mise en œuvre reste fragmentée dans de nombreux contextes, notamment en Afrique subsaharienne. La recherche actuelle souligne que l'introduction des TICE sans transformation des pratiques pédagogiques aboutit souvent à un échec (Karsenti, 2009). Inversement, les pédagogies actives sans support numérique peuvent être limitées par l'accès restreint aux ressources. Pourtant, peu d'études empiriques ont exploré la relation d'interdépendance entre ces deux dynamiques. Notre étude vise à combler cette lacune en analysant, pour la première fois en République du Congo, les effets d'une formation conjointe sur ces deux

¹ Pour nous référer aux méthodes actives, nous utiliserons le terme de « pédagogie active » ou « pédagogie active et participative (PAP) ».

² Nous utiliserons les termes « technologies éducatives » et « TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'éducation » de manière indistincte.

³ <https://actionreal.org/>

⁴ Le projet REAL a pour but de lancer et d'évaluer des initiatives susceptibles de contribuer à l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs dans les pays d'Afrique subsaharienne, en l'occurrence en République du Congo. Les actions menées au Congo ont constitué l'objet d'étude d'une thèse en sciences de l'éducation soutenue en octobre 2023 par l'auteure Margarita Lopez et suivie par Jacques Béziat, directeur du Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF) de l'Université de Caen. Titre de la thèse : *Recherche-intervention : pédagogie active et numérique et formation des enseignants du secondaire en Afrique subsaharienne francophone, portée et limites, le cas de la République du Congo*.



aspects. En utilisant des données collectées dans le cadre du projet REAL, nous explorerons ce lien entre les TICE et la PAP afin de comprendre comment la synergie pédagogique se manifeste entre les méthodes actives et les technologies éducatives, et comment favoriser des liens catalyseurs entre elles. L'hypothèse avancée est que l'intégration effective de la PAP dépend du niveau de maîtrise des compétences techniques et pédagogiques des TIC. À l'inverse, il devrait être plus aisément d'intégrer les TICE pour ceux qui ont déjà acquis une certaine maîtrise des méthodes actives et que, par conséquent, la synergie pédagogique est garantie seulement si ces deux thématiques sont traitées en formation de manière conjointe. Nous partons du postulat selon lequel « l'innovation se trouve dans les pédagogies actives [...] soutenues par les TIC, [...] la technologie servant de catalyseur au changement pédagogique. Ce double changement a pour but d'amener les apprenants à construire de nouvelles connaissances disciplinaires et à développer des compétences non disciplinaires » (Karsenti, 2009, p. 179-180).

Ensuite, grâce aux retours du terrain nous proposons une modélisation d'une logique d'intervention formation-accompagnement, espérant que ces résultats contribueront à définir les conditions de réussite pour les dispositifs de formation en pédagogie active et en TICE en République du Congo et par extension en Afrique subsaharienne.

Cadre théorique

Dans le cadre de cet article, la synergie pédagogique est envisagée comme un processus dynamique d'interdépendance entre plusieurs leviers éducatifs – en particulier ici la pédagogie active et les technologies éducatives – visant à améliorer la qualité des apprentissages. Ce concept repose sur le postulat que l'effet combiné d'actions pédagogiques coordonnées dépasse largement la somme de leurs effets isolés (Hargreaves et Fullan, 2012). Il ne s'agit donc pas simplement d'additionner des pratiques, mais de les articuler de manière cohérente et complémentaire, dans une logique systémique de transformation pédagogique.

L'approche théorique adoptée s'inscrit dans le courant socioconstructiviste (Vygotsky, 1978), selon lequel l'apprentissage est avant tout un processus social, actif et contextualisé. L'élève y joue un rôle central, acteur de ses apprentissages au sein d'un environnement stimulant qui favorise l'interaction, la résolution de problèmes et la collaboration. Dans ce cadre, la pédagogie active, fondée sur des méthodes comme l'apprentissage par projet, la co-construction du savoir ou encore l'expérimentation, devient un levier puissant pour favoriser l'engagement et le développement des compétences des apprenants.

Les technologies éducatives, ou TICE, ne sont pas considérées ici comme de simples outils techniques, mais comme des vecteurs de transformation pédagogique, à condition qu'elles soient intégrées de manière réfléchie et alignée avec les objectifs d'apprentissage. Leur apport est analysé à travers la métaphore de l'amplificateur pédagogique (Céci, 2018), selon laquelle les technologies peuvent renforcer ou affaiblir une dynamique pédagogique selon l'usage qui en est fait.

C'est dans cette perspective que s'inscrit l'alignement constructif de Biggs (1999), cadre central dans notre approche. Selon cette théorie, un dispositif pédagogique efficace repose sur la cohérence de trois composantes fondamentales : les objectifs d'apprentissage (ce que les apprenants doivent être capables de faire à l'issue de la formation); les activités d'enseignement et d'apprentissage (qui doivent permettre aux apprenants d'atteindre ces objectifs) et, enfin, les modalités d'évaluation (qui doivent mesurer précisément l'atteinte des objectifs). Ainsi, un alignement entre pédagogie active (centrée sur les compétences), TICE (en tant que supports pédagogiques actifs) et objectifs de transformation des pratiques devrait permettre de créer un environnement d'apprentissage engageant, pertinent et efficient.



Matériels et méthodes

1. Description de l'intervention

Les présents travaux ont été réalisés dans le cadre d'une recherche-intervention copilotée par Action Real et le CIRNEF⁵. En 2019, l'association Action Real a choisi le Congo-Brazzaville comme pays pilote pour son projet REAL, visant à améliorer la qualité de l'éducation par la formation des enseignants en pédagogie active participative et à l'intégration pédagogique des TIC dans les écoles publiques. Deux lycées publics ont été sélectionnés en 2020 pour expérimenter le dispositif de formation pédagogique proposé, évaluer les changements de pratiques pédagogiques provoqués par la formation, et observer le lien entre l'intégration pédagogique des TIC et une approche pédagogique constructiviste.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive (Blanchet et Gotman, 2010), dont l'objectif est de comprendre les représentations, les pratiques et les dynamiques d'appropriation des dispositifs de formation par les acteurs concernés, plutôt que de les mesurer de manière strictement objectivante. Cette posture s'aligne avec le choix d'une recherche-intervention, qui vise à coconstruire le changement avec les participants tout en produisant de la connaissance sur les processus. Dans ce cadre, les données ne sont pas uniquement considérées comme des faits à quantifier, mais comme des éléments porteurs de sens à interpréter dans leur contexte. Cette orientation justifie l'usage d'outils qualitatifs (ex. : questions ouvertes, analyses de discours, catégorisation thématique) et l'attention portée aux logiques d'acteurs, à leurs freins et leviers perçus, ainsi qu'aux transformations vécues tout au long de la formation.

Ont été concernés par cette recherche-intervention trois groupes :

- Lycée A : 50 enseignants d'un lycée d'enseignement général rattaché au MEPPSA comptant 3463 élèves et 62 enseignants en 2020;
- Lycée B : 50 enseignants d'un lycée d'enseignement technique (secrétariat, gestion, économie et comptabilité) rattaché au METP comptant 2051 élèves et 108 enseignants en 2020;
- Groupe de formateurs ou groupe C : 30 participants, soit 16 formateurs de l'École Normale Supérieure (ENS), 7 inspecteurs du MEPPSA et 7 inspecteurs du METP. Les formateurs étaient ensuite chargés de former les enseignants (groupes A et B) en présentiel.

Le tableau 1 résume les étapes du projet.

⁵ Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation, une unité de recherche labellisée dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation.



Tableau 1

Étapes de l'intervention du projet REAL

Étapes de l'intervention	
1.	Étape diagnostique
2.	Formation initiation aux outils numériques (formateurs)
3.	Formation de formateurs en PAP (version hybride ⁶)
4.	Conception d'un dispositif de formation en PAP propre au Congo avec 13 formateurs locaux
5.	Formation des enseignants en PAP, 30 heures de formation en présentiel
6.	Conception d'un dispositif de formation en TICE propre au Congo
7.	Formation des enseignants en TICE, 30 heures de formation
8.	Collecte des dernières données, analyse et présentation des résultats

2. Description de l'enquête : méthodes de collecte et d'analyse de données

Afin de prendre en compte plusieurs aspects du possible lien d'interdépendance entre les méthodes actives et les TICE, nous avons établi trois sous-hypothèses selon lesquelles :

- 1) L'adoption de la pédagogie active est conditionnée par la maîtrise des compétences techniques et pédagogiques des TIC, ainsi que par la disponibilité des outils numériques;
- 2) Les enseignants formés aux méthodes actives manifestent une plus grande ouverture à l'intégration des TIC en classe que ceux qui ne l'ont pas été;
- 3) La familiarisation préalable avec la pédagogie active facilite l'appropriation des TICE et leur intégration dans les pratiques pédagogiques.

Afin d'observer les comportements tendanciels des participants concernant ces sous-hypothèses, nous avons sélectionné quelques questions issues des questionnaires administrés aux participants après la formation en PAP en avril 2021, et avant et après la formation en TICE en novembre 2021, et ensuite un après la fin du cycle de formation en décembre 2022.

SOUS-HYPOTHÈSE 1

Pour la sous-hypothèse 1, nous avons sélectionné une question ouverte issue du questionnaire administré à chaud après la formation en PAP en avril 2021.

Question : *À votre avis, quelles sont les limites de la pédagogie active et participative sur le terrain?*

87 répondants, 3 sous-populations concernées : 17 formateurs (premiers formés du programme, groupe C), 39 enseignants du groupe A et 31 enseignants du groupe B.

La question visait à déterminer si les participants, après une formation sur la pédagogie active participative (PAP), identifiaient le manque de compétences ou d'outils numériques comme un obstacle à l'adoption de cette approche, établissant ainsi un lien entre la PAP et les TICE. Méthodologiquement, le traitement des réponses ouvertes a été effectué via le logiciel Modalisa, utilisant un traitement thématique partiel. Une première lecture a permis de constituer un « dictionnaire » regroupant les catégories analytiques basées sur les réponses des participants, affiné itérativement après une seconde lecture et une analyse thématique.

⁶ Formatrices de l'ONG X à distance, participants ensemble en salle accueillis par un partenaire local à Brazzaville.



SOUS-HYPOTHÈSE 2

Pour la sous-hypothèse 2, nous avons analysé une question issue du questionnaire administré au démarrage de formation en TICE (tableau 2) portant sur l'image que les participants ont des TIC.

Question : Sur une échelle de 1 à 5 (1 correspondant à « pas du tout d'accord » et 5 à « tout à fait d'accord »), indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond à votre vision des TIC dans la salle de classe.

Tableau 2

Extrait du questionnaire portant sur les représentations des TICE

	1	2	3	4	5
1. J'aime utiliser Internet et les technologies					
2. J'ai horreur des TIC					
3. Selon moi, la connaissance d'Internet et des technologies m'aide à mieux me préparer à mon métier.					
4. L'emploi des outils numériques pour enseigner est inutile/sans intérêt.					
5. L'emploi de ces outils favorise la motivation des apprenants					
6. Je n'utilise pas les TIC en cours, car c'est un élément distracteur en cours					
7. J'essaie de me prouver à moi-même que je suis capable d'apprendre avec Internet et les technologies.					
8. J'ai l'impression de perdre mon temps en utilisant Internet et les technologies.					
9. Les outils numériques peuvent m'aider à alléger mes tâches administratives.					
10. Je me sens en décalage avec l'engouement actuel pour les outils numériques.					

Pour l'analyse, les résultats des items impairs relevant d'une image positive de l'utilisation des technologies éducatives et leurs atouts ont été regroupés pour mesurer la part des participants ayant une image positive des TIC et donc une ouverture à leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Même procédure pour les items pairs qui expriment de la résistance à l'intégration des TIC.

Concernant les caractéristiques des répondants, il s'agit d'un groupe de 86 répondants au jour 1 de la formation en TICE avant son démarrage et de 60 au jour 10. Le groupe se compose de 64 % d'hommes et de 36 % de femmes, et est constitué de trois sous-populations : 44 % issus du lycée B, 36 % du lycée A et une part de 20 % représentant les inspecteurs des deux ministères. Il s'agit d'un groupe hétérogène entre ceux qui avaient suivi la formation en PAP (68 %) et ceux qui ne l'avaient pas suivie (32 %). Nous profitons de cette hétérogénéité pour réaliser des analyses croisées et évaluer l'impact de l'intervention suivant les différentes sous-populations, afin d'établir des liens entre les différentes formations.



SOUS-HYPOTHÈSE 3

Enfin, pour la troisième sous-hypothèse, nous avons analysé deux questions. La première est issue du même questionnaire que la précédente. Elle porte sur le sentiment d'efficacité personnelle tel que défini par Bandura (2006, 2007), selon sa théorie de l'auto-efficacité, selon laquelle les croyances d'efficacité d'un individu constituent un moteur *sine qua non* de l'action humaine. Autrement dit, une personne est plus amène à intégrer un changement de comportement si elle se sent capable de le faire. Ainsi, afin d'évaluer l'efficacité des formations à générer un changement dans les pratiques, nous avons demandé aux participants d'évaluer leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) lié aux pratiques pédagogiques attendues vis-à-vis des technologies éducatives. Pour cela, une échelle de mesure a été construite suivant les principes exposés par Bandura (2006) dans son *Guide for constructing self-efficacy scales*⁷.

Question : *En utilisant l'échelle ci-dessous (Pas du tout confiant.e, Moyennement confiant.e, Assez confiant.e, Confiant.e, Très confiant.e), indiquez votre degré de confiance actuel pour réaliser les actions suivantes⁸.*

Cette question vise à observer les tendances autour de l'hypothèse selon laquelle il est plus facile d'intégrer les TICE pour ceux qui ont acquis une maîtrise des méthodes actives. L'hypothèse est confirmée si le SEP est plus élevé chez ceux ayant suivi la formation en pédagogie active participative (PAP) que ceux qui ne l'ont pas suivie.

La deuxième question extraite du questionnaire administré un an après la formation en TICE (décembre 2022) explore les facteurs favorisant l'utilisation et l'appropriation des TICE dans les pratiques pédagogiques des répondants.

Question : *Partant de votre expérience personnelle, organisez les facteurs listés ci-dessous de 1 à 7 en fonction de l'impact qu'ils ont exercé sur vous pour favoriser l'intégration des TICE dans vos pratiques professionnelles, 1 étant le facteur ayant le plus favorisé votre appropriation des TICE et leur mise en pratique auprès des élèves et 7 le facteur ayant le moins favorisé ce processus.*

Note : Au facteur qui vous aura le plus aidé pour mettre en place les TICE dans vos pratiques pédagogiques, vous lui donnerez un 1, au deuxième un 2, au troisième en 3, et ainsi de suite jusqu'à 7.

- Ma propre implication, volonté et prise d'initiative (____)
- L'accompagnement de mon chef d'établissement et de l'équipe de maîtrise (____)
- L'accompagnement des inspecteurs (____)
- L'accompagnement de l'association Action Real (____)
- Le soutien entre collègues (____)
- L'équipement des salles informatiques (____)
- Le fait d'avoir suivi une formation en PAP (____)

À ce questionnaire ont répondu 20 participants issus du lycée B (rattaché au METP)⁹.

⁷ Guide pour construire des échelles d'auto-efficacité

⁸ Exemple des tâches du questionnaire : aider vos élèves à apprendre à utiliser les TIC; amener vos élèves à adopter une posture critique et responsable face aux usages numériques; utiliser des TIC pour favoriser la créativité de vos apprenants; exploiter les technologies numériques pour la gestion des notes et des présences des apprenants.

⁹ Du fait de la difficulté à obtenir des autorisations auprès du MEPPSA pour la poursuite des activités après la clôture de la phase pilote en décembre 2021, nous n'avons pas pu effectuer le suivi de la formation que dans un de deux lycées pilotes, celui rattaché au METP.



Résultats

Dans le présent article, nous nous sommes donné comme objectif de nous inscrire dans une démarche compréhensive du lien d'interdépendance qu'il peut y avoir entre l'adoption d'une pédagogie active et l'intégration des technologies éducatives. Pour cela, nous avons établi une hypothèse scindée en trois sous-hypothèses. Nous présentons les résultats par sous-hypothèse.

SOUS-HYPOTHÈSE 1

Sous-hypothèse 1 : L'adoption de la pédagogie active est conditionnée par la maîtrise des compétences techniques et pédagogiques des TIC, ainsi que par la disponibilité des outils numériques.

La question posée a été : *À votre avis, quelles sont les limites de la pédagogie active et participative sur le terrain?* Grâce à la lecture des réponses ouvertes des participants, nous avons établi une liste des freins identifiés par les participants (enseignants et formateurs) qui a constitué notre dictionnaire (liste de catégories d'analyse). Cette liste est présentée au tableau 3.

Tableau 3

Dictionnaire des limites de la pédagogie active et participative

Dictionnaire des limites pour l'analyse de réponses ¹⁰
Infrastructures
Matériel didactique
Matériel informatique
Manque de temps
Système éducatif (pouvoirs publics)
Classes pléthoriques
Élèves (niveau, implications...)
Parents (implications, suivis...)

Parmi les limites identifiées (figure 1), nous retrouvons bien celle du manque d'accès au matériel informatique. Ensuite, il s'agit, par le nombre d'occurrences, de déterminer quelle importance les participants donnent au manque d'accès aux TIC comme un frein à l'adoption de la pédagogie active.

¹⁰ Pour rappel, ce dictionnaire constitue une liste de catégories analytiques identifiées grâce aux réponses données par les participants. Il ne s'agit donc pas de catégories prédéfinies, mais de catégories établies après la lecture des réponses ouvertes des participants afin de les regrouper et de les caractériser.



Figure 1

Limites pressenties par les répondants vis-à-vis de l'intégration de la PAP dans les salles de classe

		Occurrences	Fréquence
Infrastructures		15	14,2 %
Matériel didactique		27	25,5 %
Matériel informatique		22	20,8 %
Manque de temps		11	10,4 %
Système éducatif (pouvoir public)		7	6,6 %
Classes pléthoriques		18	17,0 %
Élèves (niveau, implication)		5	4,7 %
Parents (implications, suivis)		1	0,9 %
Total/ occurrences		106	100,0 %

Note. 86 enregistrements / 59 textes codifiés / 106 occurrences

Nous observons que le manque de matériel didactique est la première limite citée avec une fréquence de 25,5 % dans les réponses. Puis, viennent le manque de matériel informatique (20,8 %) et enfin les classes pléthoriques (17 %). Ainsi, nous pouvons déduire que le manque d'accès à des TIC constitue un des freins les plus importants pour la bonne intégration de la pédagogie active dans leurs pratiques professionnelles. Lorsque nous analysons les résultats de manière ségrégée par type de participants (lycée A, lycée B et groupe de formateurs), le résultat est le même, comme le montrent les figures 2, 3 et 4.

Figure 2

Limites pressenties par les répondants du lycée A vis-à-vis de l'intégration de la PAP dans les salles de classe

		Occurrences	Fréquence
Infrastructures		4	9,8 %
Matériel didactique		10	24,4 %
Matériel informatique		9	22,0 %
Manque de temps		6	14,6 %
Système éducatif (pouvoir public)		2	4,9 %
Classes pléthoriques		8	19,5 %
Élèves (niveau, implication)		2	4,9 %
Parents (implications, suivis)			
Total/ occurrences		41	100,0 %

Note. 39 enregistrements / 25 textes codifiés / 41 occurrences



Figure 3

Limites pressenties par les répondants du lycée B vis-à-vis de l'intégration de la PAP dans les salles de classe

		Occurrences	Fréquence
Infrastructures		8	17,8 %
Matériel didactique		12	26,7 %
Matériel informatique		10	22,2 %
Manque de temps		2	4,4 %
Système éducatif (pouvoir public)		4	8,9 %
Classes pléthoriques		6	13,3 %
Élèves (niveau, implication)		2	4,4 %
Parents (implications, suivis)		1	2,2 %
Total/ occurrences		45	100,0 %

Note. Sous-population : lycée B. 31 enregistrements / 25 textes codifiés / 45 occurrences

Figure 4

Limites pressenties par les formateurs vis-à-vis de l'intégration de la PAP dans les salles de classe

		Occurrences	Fréquence
Infrastructures		3	15,0 %
Matériel didactique		5	25,0 %
Matériel informatique		3	15,0 %
Manque de temps		3	15,0 %
Système éducatif (pouvoir public)		1	5,0 %
Classes pléthoriques		4	20,0 %
Élèves (niveau, implication)		1	5,0 %
Parents (implications, suivis)			
Total/ occurrences		20	100,0 %

Note. Sous-population : formateurs. 16 enregistrements / 9 textes codifiés / 20 occurrences

SOUS-HYPOTHÈSE 2

Sous-hypothèse 2 : Les enseignants formés aux méthodes actives manifestent une plus grande ouverture à l'intégration des TIC en classe que ceux qui ne l'ont pas été.

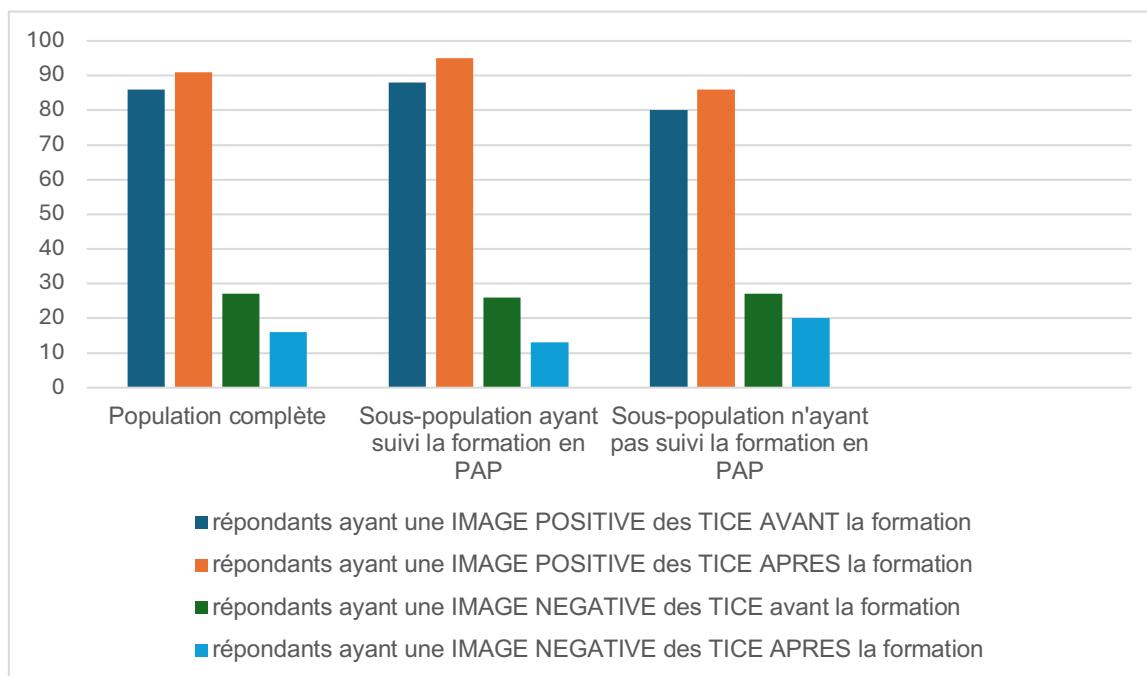
La question posée issue du questionnaire administré avant le démarrage de la formation en TICE et à la fin de celle-ci portait sur la représentation des TIC. Elle avait pour but d'observer si la formation en PAP avait un impact sur la représentation des TIC des participants et s'il était positif ou négatif. Nous comparons les réponses de ceux qui ont suivi la formation en PAP avec celles de ceux qui ne l'ont pas suivie.



La question posée issue du questionnaire administré avant le démarrage de la formation en TICE et à la fin de celle-ci portait sur la représentation des TIC. Elle avait pour but d'observer si la formation en PAP avait un impact sur la représentation des TIC des participants et s'il était positif ou négatif. Dans la figure 5, nous comparons les réponses de ceux qui ont suivi la formation en PAP avec celles de ceux qui ne l'ont pas suivie.

Figure 5

Limites pressenties par les formateurs vis-à-vis de l'intégration de la PAP dans les salles de classe



Nos résultats montrent que la formation en pédagogie active influence positivement la perception des TIC chez les enseignants participants à cette enquête. Avant la formation en TICE, les enseignants ayant suivi une formation en PAP avaient déjà une représentation plus favorable des technologies éducatives (+7 points par rapport aux autres). Cet écart s'est creusé après la formation en TICE, atteignant +9 points. Par ailleurs, la part des enseignants ayant une image négative des TIC est plus élevée chez ceux n'ayant pas suivi la formation en PAP (20 %) que chez ceux qui l'ont suivie (13 %), confirmant ainsi que l'exposition préalable aux pédagogies actives réduit la résistance aux outils numériques en classe. Les items où l'on voit une différence importante¹¹ allant dans le sens de la sous-hypothèse 2 sont les suivants :

1. *Selon moi, la connaissance d'Internet et des technologies m'aide à mieux préparer mon métier.*
2. *L'emploi de ces outils favorise la motivation des apprenants.*
3. *J'ai l'impression de perdre mon temps en utilisant Internet et les technologies.*
4. *Je me sens en décalage avec l'engouement actuel pour les outils numériques.*

Dans les autres items, la différence n'est pas significative.

¹¹ De 11 à 20 points de différence.



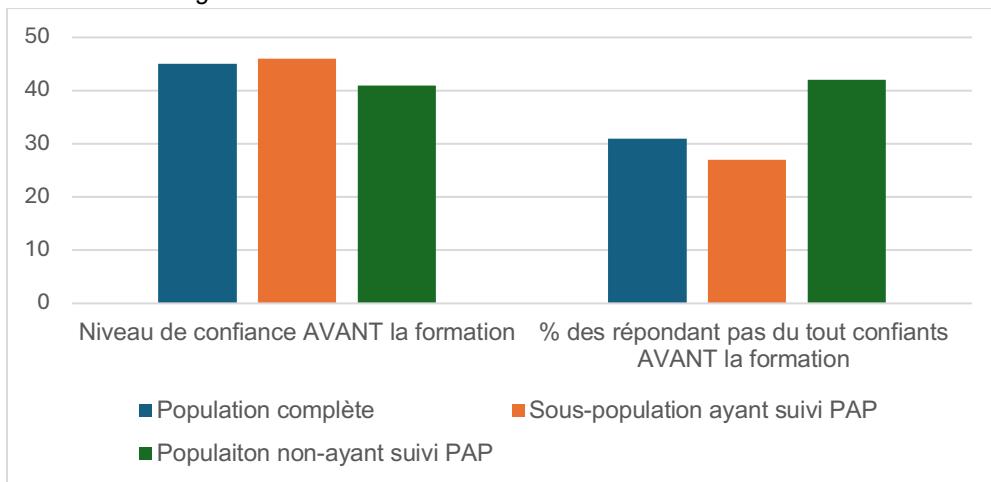
SOUS-HYPOTHÈSE 3

Sous-hypothèse 3 : La familiarisation préalable avec la pédagogie active facilite l'appropriation des TICE et leur intégration dans les pratiques pédagogiques.

La question analysée porte sur le sentiment d'efficacité personnel (SEP) vis-à-vis de l'intégration pédagogique des TIC. Nous avons comme résultat qu'avant la formation, plus de la moitié des participants tous confondus (55 %) ne se sentent pas du tout confiants ou moyennement confiants pour les différentes tâches liées à l'intégration pédagogique des TIC (figure 6).

Figure 6

Niveau de confiance (sentiment d'efficacité personnelle) des participants vis-à-vis des tâches liées à l'intégration des technologies éducatives



Afin d'établir une relation entre la formation en TICE et celle en PAP, nous avons analysé le comportement face à la même question de deux sous-populations distinctes : celle ayant suivi la formation en PAP et celle ne l'ayant pas suivie. L'objectif est de vérifier l'hypothèse selon laquelle les participants ayant suivi la formation en PAP ont plus de facilité à intégrer (efficacement) les technologies éducatives dans leurs pratiques de classe; autrement dit, leur SEP est supérieur à ceux n'ayant pas suivi la formation en PAP. Nous remarquons qu'en effet le groupe ayant suivi la formation en méthodes actives démarre la formation avec un avantage non négligeable : 42 % des personnes n'ayant pas complété ou suivi la formation en PAP ne sont pas du tout confiants face aux tâches listées ci-dessus, contre seulement 27 % de la population qui a suivi la formation en PAP.

Enfin, nous avons posé une dernière question sur les facteurs favorisant l'utilisation et l'appropriation des TICE dans les pratiques pédagogiques. Nous précisons qu'un an après la formation, la collecte des questionnaires était difficile et la mobilisation des répondants a été très faible. Alors qu'avant la formation, 80 personnes avaient répondu, un an après nous n'avons réussi à mobiliser que 21 répondants sur 50 attendus, dont seulement 3 femmes. Sur cette population, 24 % sont issus du lycée A et 76 % du lycée B. Concernant les formations suivies par les répondants, 100 % ont suivi la formation en TICE, 95 % ont suivi la formation en PAP et 72 % ont suivi la formation d'initiation aux outils numériques.

Sur les 21 répondants au questionnaire, seulement 11 ont compris la consigne et correctement rempli le questionnaire. Sur ces 11 réponses, 7 (soit 64 %) ont signalé que le fait d'avoir reçu une formation en PAP était le facteur ayant le plus favorisé leur intégration des TICE.



Discussion

Le passage des pédagogies traditionnelles encore fortement enracinées en République du Congo (République du Congo, 2015) à une pédagogie active centrée sur l'apprenant et le développement de compétences exige de repenser non seulement les rôles de celui qui apprend et de celui qui enseigne, mais aussi de repenser la place et la finalité que nous accordons aux technologies. En effet, nombre d'auteurs dont le travail porte sur l'adoption de la pédagogie active en contexte africain évoquent le rôle important que jouent les TIC dans une application efficace des méthodes actives. De la même manière, plusieurs chercheurs mettent en lumière le fait que la simple intégration des TIC sans accompagnement pédagogique n'a pas d'impact positif significatif sur la qualité de l'enseignement (AFD *et al.*, 2015; Cristia *et al.*, 2012; Karsenti, 2009; ROCARE¹², 2008; Touré, 2009; Traoré, 2008).

Les éléments avancés par ces auteurs nous amènent à la réflexion sur l'existence d'une possible synergie ou relation d'interdépendance entre l'intégration pédagogique des TIC et l'adoption d'une pédagogie active. Par la mise en place d'une recherche-intervention de formation, nous cherchons à savoir comment cette synergie pédagogique se manifeste et comment favoriser des liens catalyseurs entre les méthodes actives et les technologies éducatives. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'intégration efficace de la PAP dépend du niveau de maîtrise des compétences techniques et pédagogiques des technologies, et inversement, l'intégration de TIC sera plus facile pour le personnel déjà initié aux méthodes actives et que le lien catalytique n'est garanti que si ces deux sujets sont traités conjointement lors de la formation avec le personnel éducatif.

Dans les résultats obtenus dans notre enquête, nous observons que l'accès limité aux outils numériques, que ce soit par manque d'outils ou de compétences pour s'en servir, constitue le deuxième frein le plus important identifié par le personnel participant aux formations en PAP, après le manque de matériel pédagogique. Ces résultats confirment notre première sous-hypothèse et appuient les résultats de l'évaluation d'impact du projet TESSA¹³ visant à l'intégration de la pédagogie active en Afrique subsaharienne. Les auteurs concluent que ce qui a largement limité les effets positifs anticipés en matière de pédagogie active a été le manque d'infrastructures TIC et l'incapacité des participants à accéder et à utiliser le matériel pédagogique sous forme numérique, les empêchant de s'adapter pour répondre à des besoins précis de leurs environnements professionnels (Harley et Barasa, 2012). Dans ces contextes, il ne s'agit pas seulement d'équiper les élèves de manière individuelle, comme plusieurs acteurs de solidarité internationale ont pu le préconiser¹⁴. Dans ces contextes, l'enjeu numérique est plutôt de former à grande échelle des enseignants à la fois pour qu'ils puissent acquérir les compétences numériques de base leur permettant de consulter et de produire des supports pédagogiques ainsi que développer des usages pédagogiques susceptibles de repenser et d'enrichir les gestes professionnels (Béziat, 2012), et de transformer positivement la manière d'enseigner.

Nos résultats montrent que la maîtrise des compétences techniques et pédagogiques liées aux TICE conditionne l'intégration efficace des méthodes actives. Réciproquement, l'appropriation des TICE est facilitée par une formation préalable en pédagogie active (Céci, 2018), confirmant ainsi l'hypothèse d'une interdépendance entre ces deux dynamiques. Le projet d'étude de cas dans cinq pays subsahariens¹⁵ mené par l'association à but scientifique ROCARE et l'Université de Montréal de 2003 à 2008 le souligne également. Dans les cas étudiés par le ROCARE, il a été constaté que les enseignants engagés dans le

¹² Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation

¹³ Teacher Education in Sud-Sarahan Africa : initiative lancée en 2005 par une équipe de l'Open University au Royaume-Uni, visant à soutenir l'introduction des méthodes d'apprentissage actives dans neuf pays de l'Afrique subsaharienne.

¹⁴ Cf. Cristia *et al.* (2012). L'évaluation d'impact du projet « un ordinateur par enfant » (*one laptop per child*) au Pérou a démontré que la simple dotation d'ordinateurs n'a pas eu d'impact sur l'apprentissage des mathématiques ou des langues de la part des élèves.

¹⁵ Le Bénin, le Cameroun, le Mali, le Sénégal et le Ghana.



dispositif ont eu recours à des méthodes actives. Ainsi, ils ont pu encourager le travail en groupe des élèves centré sur la recherche documentaire autour d'une problématique ciblée en lien avec leur communauté, faisant appel à la pédagogie par projet et au socioconstructivisme. De plus, l'évaluation auprès de l'équipe du Sénégal révèle que la transition des pratiques traditionnelles aux pratiques actives a pu être source de tension, car les usages préconisés des TIC mettent les enseignants face à un problème identitaire au sujet de la place qui leur est réservée dans les nouvelles pratiques : celui de guide et non plus celui de détenteur absolu du savoir (ROCARÉ, 2008). L'un des défis majeurs de l'intégration des TICE est la résistance au changement des enseignants. Nous avons formulé l'hypothèse que ceux ayant suivi une formation en pédagogie active accepteraient plus facilement les technologies éducatives. Nos résultats confirment cette tendance : l'exposition préalable aux méthodes actives semble favoriser une perception plus positive des TIC et une plus grande disposition à modifier les pratiques pédagogiques. Ainsi, la formation en PAP joue un rôle clé non seulement dans l'adoption des TICE, mais aussi dans l'évolution des représentations professionnelles des enseignants. Il est à noter que seulement 13 % de ceux qui ont suivi la formation en PAP ont une image négative des TIC, contre 20 % chez ceux qui ne l'ont pas suivie, ce qui confirme l'influence positive de la formation en PAP sur la représentation des TICE des participants. Cette évolution confirme l'effet « préparatoire » de la pédagogie active sur l'appropriation des TICE. Nos données montrent cependant une variabilité selon le profil des enseignants, suggérant que d'autres facteurs contextuels (accès aux infrastructures, soutien institutionnel) jouent un rôle clé dans cette transformation.

Dans le cadre du projet mené par le ROCARE, il a été observé que les enseignants les plus performants dans l'intégration des technologies éducatives dans leurs pratiques ont été ceux qui ont eu recours à des méthodes socioconstructivistes. Pour ce qui est de nos travaux, nous avons avancé l'hypothèse selon laquelle il est plus facile d'intégrer les TICE pour ceux qui ont d'abord acquis une certaine maîtrise des méthodes actives et des principes qui sont à leur fondement. Deux données nous permettent de la confirmer : 42 % des participants à la formation en TICE n'ayant pas participé à la formation en PAP qui lui a précédé déclarent ne pas du tout se sentir confiants pour les tâches liées à l'intégration des technologies dans leurs pratiques de classe. Ce chiffre est de seulement 27 % chez les enseignants ayant participé préalablement à la formation en PAP. De plus, un an après la fin du cycle de formation, 64 % des enseignants répondant à notre enquête déclarent que le facteur ayant le plus favorisé l'utilisation des TICE dans leur pratique professionnelle a été le fait d'avoir suivi en amont une formation en PAP¹⁶. Ces résultats, bien que fondés sur un faible nombre de répondants, permettent de mettre à jour le propos de Depover (1996) qui, à la question « Le chemin de l'école croise-t-il un jour celui des nouvelles technologies ? »¹⁷, répond en affirmant ceci :

Une [...] variable susceptible de jouer un rôle important sur le développement du processus d'innovation concerne l'expérience que l'enseignant peut avoir de certaines méthodologies centrées sur l'individualisation telles que le travail en petit groupe ou la pratique de la pédagogie du projet. (p. 14)

Il est important de préciser que le fait qu'il existe une interdépendance entre la PAP et les TICE ne veut pas dire que le lien catalytique entre ces deux pratiques est automatique. Ce lien nécessite d'être anticipé, voire provoqué, ce qui exige de se pencher sur la définition des dispositifs d'accompagnement vers la redynamisation des pratiques pédagogiques où l'intégration des TICE et celle des méthodes actives centrées sur les apprenants et le développement des compétences sont abordées conjointement, notamment via la formation continue (sinon initiale également), visant l'émancipation vis-à-vis des freins à l'innovation pédagogique.

¹⁶ Autres facteurs du questionnaire : Ma propre implication, volonté et prise d'initiative; l'accompagnement de mon chef d'établissement et de l'équipe de maîtrise; l'accompagnement des inspecteurs; l'accompagnement de l'ONG Action Real, le soutien entre collègues, l'équipement des salles informatiques; le fait d'avoir suivi une formation en PAP.

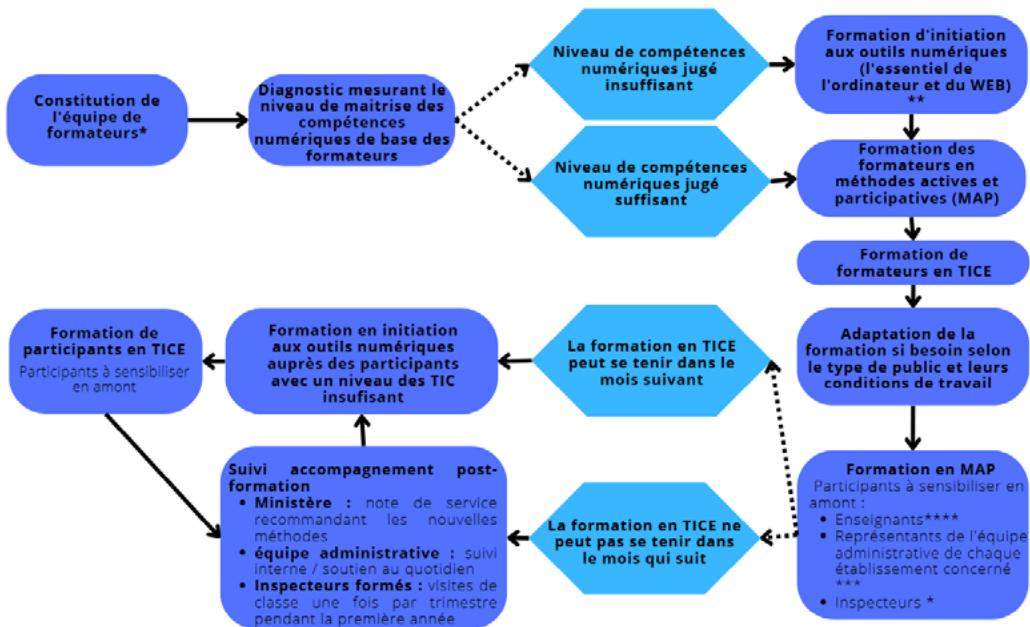
¹⁷ Question qui donne le titre à son article.



En effet, la formation d'enseignant a été reconnue comme indispensable pour susciter une innovation technopédagogique (Kadi *et al.*, 2019) sans quoi les enseignants risquent, et nous le voyons déjà, de se conforter dans les pratiques magistrales assistées ou non par l'ordinateur. Dans ce sens, nous proposons un schéma (figure 7) modélisant d'une logique d'intervention formation-accompagnement visant la redynamisation des pratiques pédagogiques de manière durable en contexte subsaharien.

Figure 7

Niveau de confiance (sentiment d'efficacité personnelle) des participants vis-à-vis des tâches liées à l'intégration des technologies éducatives



Note. © Lopez Mendez (2023)

* Dans l'idéal un groupe formé par un inspecteur par discipline enseignée dans les établissements visés, personnel à sensibiliser en amont

** Traitement de texte, tableurs, présentations visuelles, recherche sur le web, créer une boîte mail, pouvoir communiquer via sa messagerie

*** Chef d'établissement / directeur d'étude en charge du suivi interne des enseignants

**** Prévoir en priorité les enseignants chefs de département de leur discipline

Revenant au caractère interdépendant des méthodes actives et des TIC(E), l'ordre des formations proposé ci-dessus résulte du croisement des données collectées lors de la recherche-intervention et de la littérature existante. En effet, comme évoqué précédemment, la plupart des enseignants enquêtés ont évoqué comme frein à l'opérationnalisation de la PAP le manque d'initiation aux outils numériques. Ainsi, on peut dire que réaliser un diagnostic pour mesurer le niveau de maîtrise des compétences numériques de base du personnel éducatif semble une étape incontournable afin de s'assurer que les participants aient les compétences minimales nécessaires pour tirer profit de ces technologies et les mettre au service de leur pratique enseignante. Nous précisons que la formation d'initiation aux outils numériques proposée se centre uniquement sur la maîtrise basique et technique de ces outils. La formation en TICE a pour but, après une formation sur les méthodes actives et participatives, d'aborder les enjeux autour de l'intégration pédagogique de ces technologies dans les pratiques professionnelles en dehors et pendant les cours afin de promouvoir le développement de compétences clés chez les élèves comme la collaboration, la créativité, l'esprit critique et le traitement de l'information (UNESCO, 2018).



Conclusion

À la lumière de ces éléments, nous pouvons confirmer les hypothèses qui ont motivé ces travaux. L'enjeu de cette démonstration est d'appuyer la littérature existante qui alerte sur les risques de l'intégration des unes sans les autres. Par conséquent, toute initiative d'intégration des méthodes actives et participatives ne prévoyant pas l'intégration pédagogique des TIC et inversement nie le lien amplificateur (Céci, 2018) qui les unit. Cela impliquerait de se tourner continuellement vers des actions qui ne répondent pas aux besoins ni des enseignants ni des élèves, encore moins de la société. Essayer d'intégrer ces deux pratiques de manière isolée peut provoquer deux situations indésirables : d'une part, si l'on intègre les méthodes actives sans y associer les atouts offerts par les technologies éducatives, leur potentiel est amoindri à cause du manque de moyens pour enrichir les supports et varier les techniques d'enseignement-apprentissage et du difficile accès à une information pertinente et d'actualité. D'autre part, lorsque l'on intègre les TICE sans l'adoption d'une approche constructiviste propre aux méthodes actives, seul l'outil change et les pratiques traditionnelles sont perpétuées, ainsi que la résistance au changement. Nos travaux illustrent de manière pragmatique le caractère infondé d'idées simplistes selon lesquelles il suffit de parachuter des outils numériques en nombre considérable pour résoudre tous les problèmes des enseignants (Depover, 1996). Le lien catalyseur est garanti entre l'intégration des TICE et de la PAP seulement si ces deux thématiques sont traitées en formation auprès du personnel éducatif de manière conjointe.

Étant donné que « les résultats produits par la [recherche-intervention], dans une démarche d'objectivation et de valorisation, peuvent contribuer à accompagner le changement et à produire de l'innovation sur le terrain considéré » (Saint-Jean *et al.*, 2014, p. 31), nous espérons que le modèle de dispositif de formation proposé, et de manière générale, les résultats de nos recherches puissent faciliter la prise de décision pour les autorités éducatives en République du Congo, lorsqu'elles se lanceront dans un processus d'écriture d'une politique éducative d'intégration des TICE et des pratiques de classes axées sur les compétences dont le besoin a été soulevé dans les deux dernières stratégies sectorielles de l'éducation. Pour être en mesure d'orchestrer le changement, il est nécessaire pour les autorités et leurs partenaires d'agir en pleine connaissance des facteurs facilitateurs et contraignants issus des environnements idéologiques, institutionnels, techniques et matériels ainsi que des conditions de réussite permettant de favoriser l'émancipation et l'apprentissage transformateur des acteurs.

Les différents résultats constituent une contribution non seulement à la littérature dans un domaine émergent dans notre contexte géographique, compte tenu des rares recherches menées sur notre sujet, mais également une contribution pour les acteurs institutionnels et non gouvernementaux dont le rôle est d'inciter ou de soutenir l'innovation pédagogique pour permettre à l'école congolaise, voire subsaharienne, de répondre aux nouvelles demandes sociales dans un contexte de mondialisation et de numérisation.

Liste de références

- AFD, AUF, Orange, et UNESCO (2015). *Le numérique au service de l'éducation en Afrique. Savoirs communs*, 17. <https://doi.org/10.54675/XSKD1440>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Dans F. Pajares et T. C. Urdan (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, 307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Blanchet, A., et Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2^e éd.). Armand Colin.
- Béziat, J. (2012). Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 53-62. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2012.207>



- Bézat, J. (2015). *Enseigner et se former à l'épreuve des technologies informatisées* (note de synthèse en vue d'obtenir l'habilitation à diriger des recherches). Université de Limoges.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. SRHE and Open University Press.
- Céci, J.-F. (2018, février). *Pourquoi le numérique éducatif fait-il tant débat autour des bénéfices que l'on peut en attendre? Explications via la métaphore de l'amplificateur pédagogique et définition de la pédagogie à l'ère du numérique* [Communication]. HAL. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21636.22400>
- Cristia, J., Ibarrahan, P., Cueto, S., Santiago, A., et Severin, E. (2012). *Technology and child development: Evidence from the One Laptop Per Child Program*. Inter-American Development Bank.
- Depover, C. (1996). Le chemin de l'école croisera-t-il un jour celui des nouvelles technologies? In *Actes du Colloque du REF*, Montréal. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000822>
- Hafkin, N. (2011). Social expressions of the digital divide in ten Sub-Saharan countries. Dans T. Karsenti, S. Collin et T. Harper-Merrett (dir.), *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines* (p. 18-30). Ottawa : IDRC. <https://depot.erudit.org/dspace/bitstream/003780dd/1/LIV-karsenti-22-2011.pdf>
- Hargreaves, A., et Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harley, K., et Barasa, F. S. (2012). *TESSA: Teacher education in Sub-Saharan Africa - Formative evaluation report*. TESSA.
- Kadi, M.-N., Ben Abid-Zarrouk, S., et Coulibaly, B. (2019). Intégration des TIC et innovation pédagogique : le cas particulier des écoles de Mulhouse. *Revue de recherches en éducation*, 63, 139-155. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0139>
- Karsenti, T. (2007). Comment s'articulent les facteurs qui influencent leur utilisation. Dans B. Charlier et D. Peraya. *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 201-217). <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2007.01.0201>
- Karsenti, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC : stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI. <https://crdi.crifpe.ca/karsenti>
- Karsenti, T., Collin, S., et Harper-Merrett, T. (2011). *Intégration pédagogique des TIC : succès et défis de 100+ écoles africaines*. Ottawa, ON : IDRC. <https://depot.erudit.org/dspace/bitstream/003780dd/1/LIV-karsenti-22-2011.pdf>
- Lopez Mendez, M. (2023). *Recherche-intervention : pédagogie active et numérique et formation des enseignants du secondaire en Afrique subsaharienne francophone, portée et limites : le cas de la République du Congo*. Éducation. Normandie Université, <https://theses.hal.science/tel-04516166>
- République du Congo (2015, 10 décembre). *Stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025*. Brazzaville.
- République du Congo (2020, décembre). *Stratégie sectorielle de l'éducation 2021-2030*. Brazzaville.
- Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation. (2008). *Formation des enseignants intégrant les TIC dans leurs pratiques pédagogiques : synthèse des rapports nationaux de recherche*. Université de Montréal.
- Saint-Jean, M., Barado, S. I., Manas, G. P., et Mace, A. (2014). La recherche-intervention comme accompagnement du changement : le cas d'une formation de formateurs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 31-48. <https://doi.org/10.4000/dse.558>
- Tchameni Ngamo, S. (2009). Prérequis à une intégration pédagogique des TIC. Dans T. Karsenti (dir.), *Intégration pédagogique des TIC : stratégies d'action et pistes de réflexion* (p. 76-93). Ottawa : CRDI.
- Touré, K. (2009). Appropriating technologies and making them work for you in teaching and learning: Depth is essential. Dans T. Karsenti (dir.), *Intégration pédagogique des TIC : stratégies d'action et pistes de réflexion* (p. 94-110). IDRC. [https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/...](https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/)
- Traoré, D. (2008). Quel avenir pour l'usage pédagogique des TIC en Afrique subsaharienne? Cas de cinq pays membres du ROCARE. Dans K. Toure, T.M.S. Tchombe et T. Karsenti (dir.), *ICT and Changing Mindsets in Education*. <https://www.researchgate.net/profile/Djeneba-Traore-4/publication/334441119>
- UNESCO. (2018). *Référentiel de compétences TIC pour les enseignants* (Version 3). Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368966>
- UNESCO, I. (2023). *Congo | Technologie | Education Profiles*. <https://education-profiles.org/fr/afrique-sous-saharienne/congo/~technologie>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Dans M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, et E. Souberman (dir. et trad.). Harvard University Press.



Abstract / Resumen / Resumo

Pedagogical Synergy: An Empirical Exploration of the Interdependence Between Active Learning Pedagogy and Educational Technologies in the Republic of Congo

ABSTRACT

This action-research project conducted in the Republic of Congo as part of the REAL project, in collaboration with the Action Real NGO and the CIRNEF laboratory of the University of Caen, explores the interaction between active and participatory pedagogies (APP) and educational technologies in the Republic of Congo. The study, based on the training of 100 teachers and inspectors, aims to determine whether there is interdependence between the integration of active methods and the use of information and communication technologies for education (ICTE). This is a first in Congo, where such pedagogical synergy remains unexplored. Our results highlight an interdependent relationship between ICTE and APP, whose effect may act either as a barrier or as a lever for pedagogical transformation. The catalytic effect of ICTE on active methods is not automatic and requires specific orchestration through integrated training. Based on these observations, we propose a training-support model designed to optimize the joint implementation of ICTE and active pedagogies, with the goal of improving educational quality in Congo and other sub-Saharan countries.

Keywords: educational technologies, active learning pedagogy, teacher training, Republic of Congo, ICT in education, action research, Sub-Saharan Africa, pedagogical innovation, pedagogical synergy

Sinergia pedagógica: Exploración empírica del vínculo de interdependencia entre la pedagogía activa y las tecnologías educativas en la República del Congo

RESUMEN

Esta investigación-acción realizada en la República del Congo en el marco del proyecto REAL, en colaboración con la ONG Action Real y el laboratorio CIRNEF de la Universidad de Caen, explora la interacción entre pedagogías activas y participativas (PAP) y tecnologías educativas en la República del Congo. El estudio, basado en la formación de 100 docentes e inspectores, tiene como objetivo determinar si existe una interdependencia entre la integración de métodos activos y el uso de tecnologías de la información y la comunicación para la educación (TICE). Es la primera vez que se estudia esta sinergia pedagógica en el Congo. Nuestros resultados revelan una relación de interdependencia entre las TICE y las PAP, cuyo efecto puede actuar como un obstáculo o como un motor de transformación pedagógica. El efecto catalizador de las TICE sobre los métodos activos no es automático y requiere una orquestación específica mediante una formación integrada. A partir de estas observaciones, proponemos un modelo de formación y acompañamiento destinado a optimizar la implementación conjunta de las TICE y las pedagogías activas, con el objetivo de mejorar la calidad educativa en el Congo y en otros países del África subsahariana.

Palabras clave: tecnologías educativas, pedagogía activa, formación docente, República del Congo, TICE, investigación-acción, África subsahariana, innovación pedagógica, sinergia pedagógica



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Sinergia pedagógica: Exploração empírica da relação de interdependência entre a pedagogia ativa e as tecnologias educacionais na República do Congo

RESUMO

Esta pesquisa-intervenção realizada na República do Congo, no âmbito do projeto REAL, em colaboração com a ONG Action Real e o laboratório CIRNEF da Universidade de Caen, explora a interação entre pedagogias ativas e participativas (PAP) e tecnologias educacionais na República do Congo. O estudo, baseado na formação de 100 professores e inspetores, visa determinar se existe uma interdependência entre a integração de métodos ativos e o uso das tecnologias da informação e comunicação para a educação (TICE). Trata-se de uma iniciativa inédita no Congo, onde essa sinergia pedagógica ainda não foi explorada. Nossos resultados evidenciam uma relação de interdependência entre as TICE e as PAP, cujo efeito pode funcionar tanto como obstáculo quanto como catalisador da transformação pedagógica. O efeito catalisador das TICE sobre os métodos ativos não é automático e requer uma orquestração específica por meio de uma formação integrada. Com base nessas observações, propomos um modelo de formação-acompanhamento destinado a optimizar a implementação conjunta das TICE e das pedagogias ativas, visando à melhoria da qualidade educacional no Congo e em outros países da África subsaariana.

Palavras-chave: tecnologias educacionais, pedagogia ativa, formação de professores, República do Congo, TIC na educação, pesquisa-intervenção, África Subsaariana, sinergia pedagógica, inovação pedagógica



Choix de parcours différenciés pour un cours à distance flexible en contexte universitaire

<https://doi.org/10.52358/mm.vi22.444>

Odile Blanvillain, maîtresse de conférences
Université de Caen Normandie, France
odile.blanvillain@unicaen.fr

RÉSUMÉ

Cet article présente un cours universitaire de didactique du français langue étrangère (FLE) à distance et asynchrone, qui a proposé pendant deux années consécutives la possibilité pour les étudiants de choisir entre trois parcours d'apprentissage différenciés. Les caractéristiques de ces trois parcours sont décrites en termes de contenus, de modes d'apprentissage et d'évaluation. L'article propose certaines hypothèses concernant la flexibilité du dispositif et l'impact que cette ouverture peut avoir sur l'apprentissage. Il interroge la façon dont les étudiants se saisissent des choix proposés et les paramètres qui orientent leurs choix d'entrée dans un parcours donné. Il tente ensuite de faire un bilan de ces deux années, à partir des questionnaires anonymes de fin de semestre recueillis auprès des étudiants de ce cours.

Mots-clés : parcours d'apprentissage différenciés, cours à distance, asynchrone, flexibilité, ouverture, pédagogie universitaire, didactique du français langue étrangère (FLE)



Introduction

Cet article présente un cours à distance qui a été organisé autour de trois parcours différenciés. Il s'agissait d'un cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère (FLE), proposé durant le second semestre et réservé aux étudiants de deuxième année d'une licence d'études anglophones, inscrits au CEMU (Centre d'enseignement multimédia universitaire) au sein de l'Université de Caen Normandie.

L'élaboration et la mise en place des parcours ont été effectuées durant l'année universitaire 2020-2021. Et en 2021-2022, l'enseignante a répondu à l'appel à projets du CEMU financé par le programme NCU¹ Réussites plurielles², qui a permis d'améliorer l'ergonomie du cours, mettant mieux en évidence les différents parcours dans l'espace-cours.

Cet article décrit les caractéristiques des trois parcours, en termes de contenus, de modes d'apprentissage et d'évaluation. Il propose certaines hypothèses concernant la flexibilité du dispositif et l'impact que cette ouverture peut avoir sur l'apprentissage. Il interroge la façon dont les étudiants se saisissent des choix proposés et les paramètres qui orientent leurs choix d'entrée dans un parcours donné. Il tente ensuite de faire un bilan de ces deux années, à partir des questionnaires anonymes de fin de semestre recueillis auprès des étudiants de ce cours.

Présentation des trois parcours différenciés

Ce cours était scindé en trois parcours différenciés, chaque étudiant ayant à choisir celui qui lui semblait convenir le mieux à ses préférences ou à ses contraintes (personnelles, professionnelles et universitaires), les contenus des trois parcours restant cependant disponibles sur l'espace-cours, quel que soit le parcours privilégié.

La différenciation proposée dans ce cours est comprise ici comme une possibilité de choix de la part des étudiants. Le choix essentiel se situe dans le choix d'un parcours, mais ce choix global peut se faire par différentes entrées (en termes de contenus, de modes d'apprentissage et d'évaluation³), représentant ainsi autant de types de différenciation.

Les trois parcours proposés étaient les suivants : un parcours *Méthodologies*, un parcours *Grammaire* et un parcours mixte. Les caractéristiques de parcours étaient synthétisées⁴ par la figure 1 (le code couleur était également utilisé dans tout l'espace-cours pour distinguer les parcours).

¹ Nouveaux Cursus à l'Université

² <https://www.reussites-plurielles.fr/>

³ Les modes d'évaluation proposés mobilisant différents niveaux de processus cognitifs selon le parcours (*se souvenir, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer* si l'on reprend les six niveaux de la taxonomie proposée par Bloom, révisée en 2001 par Anderson et Krathwohl).

⁴ La présentation des parcours était également développée ailleurs (syllabus, vidéo de bienvenue, calendriers prévisionnels en fonction des parcours).



Figure 1

Mots-clés pour les 3 parcours

Parcours Grammaire	Parcours Méthodologies	Parcours Mixte
Enseignement/apprentissage de la grammaire	Méthodes et méthodologies (définitions, détails des méthodologies et synthèse)	Méthodes et méthodologies (définitions et synthèse)
Acquisition de savoir-faire	Contextualisation et perspective historique	Enseignement/apprentissage de la grammaire
Activités collaboratives	Acquisition de savoirs déclaratifs	Acquisition de savoirs déclaratifs
Pédagogie de Projet	Apprentissage individuel	Acquisition de savoir-faire
Pédagogie active	QCM	Apprentissage individuel
Réflexion métalinguistique		Activités collaboratives
		Pédagogie active
		Réflexion métalinguistique et théorique
		QCM

Note. Source : © Autrice

Le parcours *Méthodologies*

Le parcours intitulé *Les méthodes et méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues* (abrégé en parcours *Méthodologies*) correspond au contenu sur lequel reposait l'essentiel du cours les années précédentes (avant la mise en place des parcours).

En termes de contenus, ce parcours présentait certaines définitions des termes « méthode » et « méthodologie », proposait une présentation détaillée de certaines méthodologies utilisées dans l'enseignement des langues étrangères, essentiellement en France, au cours du temps (méthodologie traditionnelle, naturelle, directe, active, audio-orale et audiovisuelle), ainsi qu'une synthèse thématique de leurs différentes caractéristiques et un survol historique (sous forme d'une vidéo) servant de récapitulatif.

Notons que les documents ressources, liés à la présentation détaillée des méthodologies, correspondaient à des diaporamas (proposés sous forme de défilement par diapositive, ou continu sous format vidéo) associés à des commentaires oraux, de façon à proposer une approche multisensorielle⁵. La variété des supports a été très appréciée, comme le montrent les réponses au questionnaire de fin de semestre⁶.

En termes de modes d'apprentissage, ce parcours proposait un mode d'apprentissage individuel, avec une approche analytique et synthétique; par ailleurs, les connaissances mobilisées étaient de type déclaratif. La contextualisation historique et méthodologique⁷ de ces connaissances ainsi que le travail de synthétisation thématique permettaient cependant de dépasser le niveau de la simple mémorisation d'informations factuelles.

⁵ Les modèles sensoriels de type VAK (verbal, auditif, kinesthésique) ont été critiqués par de nombreux auteurs, préférant une approche multisensorielle pour tous (par exemple : Bourassa (1997, p. 17), Kräitzig et Arbuthnott (2006, p. 245), An et Carr (2017, p. 412)), qui peut être mise en lien avec la « conception universelle de l'apprentissage », préconisée actuellement pour les espaces d'apprentissage inclusifs.

⁶ Ce point ne pourra pas être développé davantage dans cet article.

⁷ Par le biais de documents variés (dont certains documents d'époque), proposés dans la section « Pour aller plus loin » de chaque méthodologie.



En termes d'évaluation, ce parcours proposait des quiz formatifs réguliers tout au long du semestre et était évalué sur le plan sommatif par un grand quiz durant l'examen terminal⁸. On remarquera que ce type d'évaluation favorise plutôt un apprentissage de surface⁹, mais cela fait partie du choix proposé pour répondre aux contraintes spécifiques à ce type d'apprenants qui ont *choisi* la formation à distance. Le choix d'entrée dans un parcours donné leur est donc laissé en pouvant privilégier leurs contraintes ou leurs préférences en termes de contenu.

Le parcours *Grammaire*

Le parcours intitulé *La grammaire en classe de FLE* (abrégé en parcours *Grammaire*) concerne l'enseignement de la grammaire, qui était abordé les années précédentes, mais plus succinctement. La différenciation des parcours a permis de proposer un parcours complet sur le sujet, avec une approche de pédagogie active, par projet collaboratif.

En termes de contenus, ce parcours était donc centré sur l'enseignement de la grammaire du FLE, avec une présentation de certains concepts théoriques, puis la présentation de ce qu'est une activité de conceptualisation grammaticale¹⁰, suivie de plusieurs propositions de création collaborative de telles activités (création d'une énigme linguistique à la manière de celles d'Elsa Chachkine¹¹ et création d'une séquence de conceptualisation grammaticale, correspondant à un projet collaboratif plus important).

En termes de modes d'apprentissage, ce parcours proposait un mode d'apprentissage individuel (concernant l'acquisition des concepts théoriques), mais également collectif (avec les activités collaboratives mentionnées plus haut). En plus de quelques connaissances factuelles et conceptuelles, ce parcours permettait ainsi la mise en œuvre de connaissances procédurales (avec l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être par le biais des activités collaboratives). Ce parcours est celui qui correspond le plus à une pédagogie active (ici pédagogie de projet)¹².

En termes d'évaluation, ce parcours proposait, du point de vue de l'évaluation formative, de petites activités collaboratives (création d'énigmes linguistiques) et un quiz lié à l'acquisition individuelle de connaissances déclaratives et conceptuelles (l'ensemble étant commun avec le parcours mixte). L'évaluation formative proposait également un projet collaboratif, mentionné plus haut (exclusivement pour les étudiants ayant choisi le parcours *Grammaire*), correspondant à un travail de réflexion métalinguistique (construction d'un corpus d'énoncés attestés¹³ et analyse du corpus). On remarquera ici que le travail proposé dans ce parcours correspond plutôt à un type d'apprentissage profond¹⁴. L'examen terminal (qui constituait la totalité de l'évaluation notée) contraignait à ne pouvoir proposer qu'un travail individuel, sans documents à disposition, correspondant globalement à la création d'une énigme linguistique et à l'analyse du corpus.

⁸ Chaque parcours était soumis à un examen terminal surveillé à distance (cela ne relevant pas d'un choix pédagogique, mais du mode de contrôle des connaissances imposé à l'époque).

⁹ Mobilisant essentiellement des compétences des deux premiers niveaux de la taxonomie de Bloom révisée (*se souvenir, comprendre*).

¹⁰ La *conceptualisation grammaticale* renvoie ici à une activité métalinguistique inductive que l'on peut proposer aux apprenants de FLE (ou pour toute autre langue d'ailleurs) : on part d'un corpus d'énoncés contextualisés illustrant le fonctionnement d'un fait de langue spécifique, et grâce à l'observation de ce corpus et à des manipulations linguistiques suggérées par l'enseignant, l'apprenant tente de formuler sa propre représentation des régularités du fonctionnement du fait de langue considéré. Les activités collaboratives proposées aux étudiants dans ce cours correspondaient non directement à un travail de conceptualisation grammaticale (destiné aux apprenants de langue), mais à un travail de *création* d'une séquence didactique de ce type.

¹¹ Cf. par exemple Chachkine (2014).

¹² Cf. la longue tradition du « Learning by Doing » de Dewey ou la pédagogie par projet de Freinet et du mouvement de l'Éducation nouvelle.

¹³ Grâce à l'utilisation de concordanciers en ligne.

¹⁴ Mobilisant les six niveaux de la taxonomie de Bloom révisée.



Le parcours mixte

Le troisième parcours correspondait à un parcours mixte qui permettait d'aborder une partie des contenus des deux autres parcours et de mixer, dans une certaine mesure, pédagogie active et acquisition de connaissances déclaratives et conceptuelles.

En termes de contenus, ce parcours proposait le travail sur les définitions des termes « méthode » et « méthodologie », ainsi que la partie synthétique concernant les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères en France au cours du temps du parcours *Méthodologies*. Il proposait ensuite la partie du parcours *Grammaire* sur les concepts théoriques de l'enseignement de la grammaire. Ceci correspondait à un mode d'apprentissage individuel, concernant l'acquisition de connaissances déclaratives et conceptuelles. Il se terminait par la participation à une activité collaborative d'élaboration d'une énigme linguistique, correspondant à un mode d'apprentissage collaboratif et à de la pédagogie active (mais réduit par rapport au parcours *Grammaire*, n'incluant pas le projet collaboratif plus important proposé par ce dernier). On peut considérer que le travail proposé dans ce parcours favorise un type d'apprentissage profond, intégrant les six niveaux de la taxonomie de Bloom révisée¹⁵, même si la mobilisation du niveau *créer* est moins importante que dans le parcours *Grammaire*.

L'évaluation sommative du parcours mixte correspondait à un quiz restreint (par rapport à celui du parcours *Méthodologies*) et à une question de réflexion concernant un point théorique du domaine de l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Si le travail sur le semestre proposé dans ce parcours peut inciter à un type d'apprentissage profond, l'évaluation sommative proposée, en revanche, ne mobilise que des connaissances déclaratives et conceptuelles (et intègre donc au mieux les cinq premiers niveaux de la taxonomie précédemment évoquée).

Une différenciation fondée sur les choix de l'étudiant

Flexibilité du dispositif

La différenciation proposée dans ce cours ne correspond pas à une différenciation pédagogique liée à des différences de niveaux ou de rythme d'apprentissage, mais à une flexibilité du dispositif de formation, que l'on peut définir, à la suite de Jézégou (2007, p. 346), comme le « degré de libertés de choix ouvert à l'apprenant dans la détermination des différentes composantes de son environnement éducatif ». Le cours que nous présentons ici propose aux étudiants concernés une flexibilité et une ouverture sur le plan des composantes pédagogiques¹⁶.

Nous avons vu dans la présentation des trois parcours différenciés proposés que la flexibilité correspond pour ce cours à un choix en termes de contenus (méthodologies, grammaire et un mixte des deux), de modes d'apprentissage au sens large¹⁷ et de types d'évaluation (quiz, réflexion métalinguistique ou théorique).

Je dois mentionner ici le fait que cette flexibilité a été rendue possible, dans une large mesure, par le fait que ce cours correspond à un cours d'option et de découverte, permettant de mettre en place¹⁸ des objectifs d'apprentissage différents pour un même cours.

¹⁵ Renvoi complet : Taxonomie de Bloom révisée (Anderson *et al.*) (2025).

¹⁶ Il ne s'agit pas ici de la flexibilité sur le plan des composantes *spatiotemporelles* : le cours était uniquement à distance et asynchrone, mais avec des activités et documents nouveaux chaque semaine (accompagnés d'un message hebdomadaire de consignes détaillées par parcours).

¹⁷ Je regroupe sous le terme de « mode d'apprentissage » les différences du type : apprentissage *individuel* versus *collaboratif*, types de connaissances mobilisées (*déclaratives*, *conceptuelles*, *procédurales*) ou encore, accessoirement, approche *analytique* versus *synthétique*.

¹⁸ Grâce au caractère à distance asynchrone du cours.



Ce choix de proposer un cours à distance flexible sur le plan pédagogique a été motivé par la difficulté de développer de façon égale, au sein d'un même cours, les deux types de contenus (les méthodologies, avec une contextualisation historique et méthodologique, et la grammaire, avec la mise en œuvre d'une séquence pédagogique) sans recourir à des parcours différenciés. Par ailleurs, cette diversification des approches m'a toujours intéressée, et j'étais curieuse de tester les liens entre la flexibilité du dispositif pédagogique, la motivation et l'autonomie des étudiants.

Pouvoir d'action, motivation et autonomie

Avec la décision de proposer plusieurs parcours possibles aux étudiants de ce cours, j'ai émis l'hypothèse de travail que pour améliorer leur motivation et leur engagement dans leurs apprentissages, il était bénéfique que ces étudiants aient le sentiment d'un choix et donc d'un certain pouvoir d'action sur leurs apprentissages et leur évaluation¹⁹. On met ainsi en relation le domaine structurel (flexibilité du cours) et le domaine socioaffectif (motivation).

En ce qui concerne l'autonomie, en lien avec l'ouverture du dispositif de formation, je suis d'accord avec Guély Costa (2022), selon qui : « offrir [à nos apprenants] des possibilités de choix ne permet pas à une formation de devenir automatiquement « autonomisante » : l'impact que ceci peut avoir sur chacun ne saurait être généralisé. La formation s'ouvre, l'individu s'autonomise ». Il peut sembler également difficile de mesurer cette éventuelle autonomisation. Cependant, en gardant en tête que celle-ci n'est pas automatique, ma deuxième hypothèse de travail sera : transférer le choix de certains objectifs d'apprentissage de l'enseignant à l'apprenant peut aider ce dernier à développer son autonomie²⁰.

Concernant l'autonomie en lien avec le choix du type d'évaluation, on peut citer l'étude de Wanner *et al.* (2021), qui confirme que donner des choix aux étudiants concernant leurs évaluations présentent des bénéfices en termes de gain d'autonomie. Il faut noter cependant que les avantages de cette flexibilité semblent plus particulièrement accessibles aux étudiants les plus avancés, et qu'elle entraîne un certain **coût cognitif** dû au processus de prise de décision.

Étant donné la maturité des étudiants de ce cours (adultes de tous âges, souvent en reprise d'études ou en réorientation professionnelle)²¹, on peut s'attendre à une certaine autonomie dans l'apprentissage, un certain « savoir-apprendre », ainsi qu'une gestion relativement maîtrisée de leurs stratégies d'apprentissage, par le biais d'une approche méthodologique réflexive.

Comme le rappellent Boulet *et al.* (1996, p. 31-35), le choix et l'efficacité des stratégies utilisées peuvent dépendre de certaines variables situationnelles, dont les types de connaissances (déclaratives, procédurales), les types d'apprentissage (machinal ou significatif), l'approche pédagogique choisie (magistrale ou expérimentelle), les méthodes utilisées pour évaluer leurs apprentissages, et les contenus disciplinaires. Il était donc intéressant de mettre en œuvre un dispositif assez ouvert proposant aux étudiants un choix sur plusieurs de ces variables et d'essayer ensuite de dresser un bilan en fonction des choix effectivement effectués.

Le recours au questionnaire anonyme de fin de semestre proposé aux étudiants devrait permettre de tester ces hypothèses et de les préciser.

¹⁹ Cf. par exemple à ce sujet Hensler (1992, p. 75) : « Pour que l'élève puisse s'engager activement dans des tâches d'apprentissage, il a besoin d'être convaincu qu'il peut exercer un certain pouvoir sur son déroulement. Il a également besoin de se sentir personnellement responsable des résultats ».

²⁰ Cf. Meirieu (s. d.).

²¹ En comparaison avec les étudiants en présentiel, inscrits en régime normal (cf. Blanvillain (2022) pour une comparaison entre ces deux types d'étudiants, mais pour le premier semestre de ce cours).



Réussites et difficultés

Pour tenter de faire un bilan, un questionnaire anonyme de fin de semestre a été proposé chacune des deux années où les parcours différenciés étaient en place.

Format des questionnaires

En 2020-2021, 32 étudiants sur 44 inscrits ont effectué l'examen terminal, et le questionnaire a obtenu 24 réponses.

En 2021-2022, il y a eu 19 réponses au questionnaire (moins de personnes que l'année précédente ayant passé l'examen de première session).

Les questionnaires présentaient deux types principaux d'items :

- des items obligatoires correspondant à des affirmations pour lesquelles l'étudiant exprime son degré d'accord ou de désaccord selon une échelle de Likert (sur quatre degrés « Tout à fait d'accord », « Plutôt d'accord », « Pas vraiment d'accord », « Pas du tout d'accord » et une case « NSP » pour « Ne sait pas »);
- et des questions facultatives ouvertes, venant généralement développer un point qui avait été présenté précédemment par le biais d'une échelle de Likert.

Résultats et analyse

L'analyse des résultats repose sur les données quantitatives fournies par les items obligatoires des questionnaires, ainsi que sur les données qualitatives fournies par les commentaires aux questions ouvertes facultatives des questionnaires (auxquels ont été ajoutés ponctuellement certains retours spontanés par courriel).

Sont présentés ici uniquement les résultats concernant les problématiques abordés dans cet article.

BONNE PERCEPTION DES PARCOURS

Les données quantitatives et qualitatives semblent globalement pointer vers une très bonne perception de la différenciation en trois parcours et des parcours proposés.

Un minimum de 75 % des étudiants²² ayant répondu au questionnaire ont apprécié le principe de la différenciation en trois parcours (réponse « Tout à fait d'accord »). Et sur les deux années, 100 % étaient soit « Tout à fait d'accord », soit « Plutôt d'accord ».

La deuxième année²³, 96 % ont apprécié le parcours qu'ils ont choisi (71 % « Tout à fait d'accord » et 25 % « Plutôt d'accord »). Les 4 % restant n'étaient « Pas vraiment d'accord ».

C'est 92 % qui ont déclaré ne pas avoir changé de parcours en cours de semestre la première année et 89 % la deuxième.

²² 84 % la deuxième année.

²³ La question n'avait pas été posée la première année.



Dans les commentaires obtenus, les étudiants ont exprimé leur satisfaction de façon positive et souvent enthousiaste concernant les parcours (en termes de choix possible ou concernant le parcours choisi), mais aussi sur l'ensemble du cours sans précision²⁴ :

- « C'est une idée très intéressante qui permet de s'adapter à chacun »;
- « Cette différenciation en 3 parcours donne la possibilité aux étudiants FOAD de choisir le parcours qui les intéresse ou convient à leur souhait de master »;
- « Très bonne idée, cela change »;
- « Je trouve ça très bien de pouvoir choisir son parcours, en fonction de ce qui nous intéresse le plus »;
- « C'était très agréable de pouvoir choisir son parcours »;
- « C'est très bien. Dès le début du semestre on connaît les thèmes abordés et les modalités d'évaluation, ce qui permet de choisir le parcours le plus en adéquation avec ses préférences »;
- « J'ai adoré la variété des enseignements ainsi que la possibilité d'avoir un parcours que l'on puisse choisir. J'ai trouvé les sujets très pertinents et intéressants, ce qui pousse à la réflexion et la curiosité »;
- « Je tenais à vous faire part de mon avis personnel sur les différents choix de parcours. Je trouve cela super d'avoir permis de choisir son propre choix de parcours. D'une part cela permet à chacun de choisir le parcours qui lui intéressent, ceci donne également aux étudiants plus l'envie d'apprendre selon moi, car quand c'est un sujet qui nous plait, qui nous intéresse on est plus motivée. De plus chacun est "plus fort, plus douée" dans un domaine plus qu'un autre donc en proposant ce choix ceci nous permet encore plus de nous améliorer, de choisir le domaine où on se sent le mieux »²⁵;
- « J'ai apprécié le parcours mixte »;
- « Le parcours méthodologie a été très enrichissant »;
- « J'ai trouvé que c'était une très bonne idée d'avoir un parcours mixte pour les personnes qui ne voulaient pas forcément choisir entre les deux autres »;
- « J'ai choisi le parcours méthode et méthodologie, je trouve ce parcours très intéressant »;
- « J'ai adoré ce cours »;
- « Merci pour ce cours d'une grande qualité pédagogique 😊 »;
- « Sur une note plus personnelle, la méthodologie m'a aidé à travailler de façon plus efficace malgré ma neurodivergence (ADD), ce qui m'a soulagée d'une grande angoisse scolaire. Donc grand merci à vous! »;
- « Chaque semaine, j'apprends de nouvelles choses et j'aime beaucoup. J'apprécie beaucoup cette matière ».

²⁴ Mais on peut imaginer que la possibilité de choix participe à ces commentaires positifs.

²⁵ Extrait d'un courriel d'une étudiante étrangère en février 2002.



Par ailleurs, quatre commentaires ont mentionné le fait qu'ils ont apprécié la possibilité d'explorer les documents d'un autre parcours, ce qui fait ressortir le fait que la **curiosité** (terme plusieurs fois mentionné) des étudiants pour les contenus de cours (même hors parcours) a été l'un des facteurs motivants de ce cours.

Plusieurs commentaires font apparaître certains points très intéressants sur les critères de choix du parcours :

« J'ai également choisi ce parcours [parcours *Méthodologies*] car je désirais travailler seule, afin d'avancer plus vite, d'être organisée... »;

« J'avais choisi en premier lieu le parcours grammaire et j'ai ensuite changé [...]. Le parcours grammaire m'intéressait beaucoup mais semblait avoir un contenu beaucoup plus dense et demandait un investissement en temps que je ne pouvais pas fournir »;

« Le parcours grammaire est le plus intéressant, mais étant salarié à plein temps, je ne pouvais pas me permettre de passer du temps sur un travail collaboratif en plus du temps de révision. J'ai donc choisi le parcours mixte mais j'ai préféré la partie grammaire [...]. J'aurais beaucoup aimé approfondir le parcours grammaire et participer au projet collaboratif »;

« J'ai bien écouté votre vidéo de présentation du cours et je pense préférer le parcours grammaire. En revanche, l'aspect projet collaboratif me fait un peu peur, avec mon travail à temps plein, il y a parfois des semaines où je ne travaille pas beaucoup les cours et d'autres au contraire où j'apprends beaucoup. Pensez-vous qu'il soit judicieux de prendre le parcours 100% grammaire, je pensais plus au parcours mixte mais j'aimerais avoir votre avis ». Il s'agit là du courriel d'un étudiant, mi-janvier 2022. Le même étudiant, un mois plus tard, écrivait : « J'ai choisi le parcours mixte, plus compatible avec mon emploi du temps professionnel ».

On voit ici que les choix d'entrée dans un parcours donné ont été contraints pour certains étudiants, ce qui a entraîné, dans ce cas, le choix final du parcours *Méthodologies* ou mixte, au détriment du parcours *Grammaire*, pourtant jugé plus intéressant. Ces étudiants le regrettent, mais la contrainte de temps (contrainte la plus souvent mentionnée et souvent associée à des contraintes professionnelles) a été ressentie comme plus impérative que l'intérêt pour les contenus ou le mode d'apprentissage.

On voit que même dans le cas de l'étudiante qui a mentionné un choix de parcours (parcours *Méthodologie*) en termes de *préférence personnelle* (« je désirais travailler seule »), plutôt que de *contrainte*, cette préférence reste malgré tout également rattachée à une contrainte de temps (« avancer plus vite »).

C'est le parcours *Grammaire* qui a été effectivement le moins choisi. La première année, trois étudiantes l'ont choisi et deux sont allées au bout du projet collaboratif, et aucun étudiant n'a choisi ce parcours la deuxième année. Mais pour avoir suivi étroitement les étudiantes qui sont allées au bout de ce parcours, je peux attester de leur haut degré d'engagement.

Il s'agit du parcours le plus exigeant en termes d'interactions²⁶ (projet collaboratif) et en termes de processus cognitifs mobilisés, plus propice à un apprentissage en profondeur, ce qui aurait pu faire son attractivité, mais qui a finalement abouti à la tendance inverse.

²⁶ Donc sur le plan socioaffectif.



Le parcours *Méthodologies* ayant été largement choisi, faut-il en déduire que les étudiants sont, dans le cadre qui est le nôtre, plutôt « surface-répondants » et préfèrent la mémorisation individuelle de connaissances déclaratives? Les commentaires concernant la « curiosité » des étudiants, leurs regrets de n'avoir pas pu choisir le parcours privilégiant le plus un apprentissage profond ne semblent pas aller dans ce sens. De même, parmi ceux qui ont choisi le parcours *Méthodologies*, plusieurs ont mentionné le fait qu'ils avaient exploré et apprécié les documents « Pour aller plus loin ... », ce qui dénote un intérêt allant plus loin dans la découverte du domaine que la simple mémorisation des contenus obligatoires.

Nous avons vu l'influence des contraintes professionnelles sur le choix du mode d'apprentissage. Il reste à considérer l'impact du mode d'évaluation.

INFLUENCE DU MODE D'ÉVALUATION

Concernant spécifiquement l'évaluation, on peut citer ce commentaire :

« J'aurai beaucoup aimé le garder [le parcours *Grammaire*] mais le FLE étant un coef 6 j'ai également jugé plus sécurisant pour moi qui ai une moyenne plutôt basse dans les autres matières de prendre le parcours me permettant un QCM à l'examen qui est plus simple ».

Cela complète et confirme les remarques précédentes sur la tension entre l'entrée par les *préférences* (qui aurait privilégié le parcours *Grammaire*) et l'entrée par les *contraintes*, ici mentionnant spécifiquement l'évaluation : type d'évaluation plus facile²⁷, plus « sécurisant », et calcul stratégique en fonction du mode de notation dans l'ensemble de la formation (jeu des coefficients). Cela a provoqué une suggestion de modification du mode de contrôle des connaissances :

« Serait-il possible de passer le parcours grammaire en contrôle continu sur le projet collaboratif? »

Cela a aussi provoqué une remarque sur le caractère inégal des formats d'évaluation proposés dans les différents parcours :

« Les modalités de l'examen semblent parfois un peu "inégales": un quizz "par cœur" sur lequel il est possible d'avoir 20 en faisant les quizz versus une activité de dissertation/commentaire ».

Cette remarque met en avant les différences entre les modes d'évaluation proposés, les processus cognitifs mobilisés étant moins exigeants pour le quiz.

On se rappellera que cette différence avait été assumée par l'enseignante, souhaitant laisser aux étudiants la façon de fixer leurs priorités (en particulier entre le mode d'apprentissage et l'évaluation).

Il semble donc que, dans ce contexte, l'entrée privilégiée pour le choix du parcours soit le mode d'évaluation ainsi que le mode d'apprentissage au long du semestre, ce dernier étant souvent déterminé par des contraintes de temps, mais sans doute également, de façon sous-jacente, orienté par l'évaluation associée. Le caractère stratégique de l'apprentissage, orienté par le mode d'évaluation, de ces étudiants distanciels semble peu différer de celui des étudiants présentiels de l'étude de Entwistle et Karagiannopoulou (2014).

²⁷ Ne mobilisant que les deux premiers niveaux de la taxonomie de Bloom révisée.



Conclusion

Bilan des deux années

À partir des réponses aux questionnaires (avec leurs limitations quantitatives²⁸), de quelques courriels spontanés d'étudiants et d'observations personnelles de l'enseignante, on peut tenter de synthétiser les réussites et les difficultés de cette différenciation des parcours proposée sur deux années pour ce cours à distance.

Les résultats recueillis semblent conforter l'hypothèse de travail formulée en amont selon laquelle redonner aux apprenants un certain pouvoir d'action sur leurs apprentissages peut améliorer leur motivation et leur engagement dans leurs apprentissages.

Le lien entre flexibilité (en termes de choix de parcours) et motivation s'est clairement manifesté (au regard des chiffres en termes de satisfaction ainsi que de l'enthousiasme exprimé dans leurs commentaires). Une certaine curiosité de la part des étudiants (pour découvrir ce qui se trouvait dans un autre parcours que celui qu'ils avaient choisi) manifeste également cette motivation.

Comme évoqué précédemment, il est difficile de mesurer la contribution effective d'un dispositif de formation ouvert à l'autonomisation des apprenants. On pourra simplement remarquer que transférer le choix de certains objectifs d'apprentissage de l'enseignant aux étudiants leur a permis d'expliciter et de réfléchir à leurs stratégies d'apprentissage en fonction de leurs préférences et de leurs contraintes, comme l'a clairement montré nombre de leurs commentaires. Ils ont ainsi pu consolider leur savoir-apprendre et développer un certain regard réflexif, ce qui peut aider à développer une certaine autonomie.

En ce qui concerne le lien entre le choix des stratégies utilisées et certaines variables situationnelles, on a pu constater une certaine tension entre *préférences* éventuelles (en termes de contenus ou de modes d'apprentissage), *contraintes temporelles* (influant sur le choix du mode d'apprentissage) et calcul stratégique sur le plan de l'évaluation. C'est peut-être en ce sens que l'on pourrait comprendre le *coût cognitif* dû au processus de prise de décision mentionné par Wanner *et al.* (2021).

Le fait que le parcours présentant une pédagogie de projet et un apprentissage collaboratif (parcours *Grammaire*) ait été largement le moins choisi, et le choix massif pour le parcours le plus traditionnel en termes de modalité d'apprentissage (parcours *Méthodologies*), peut être imputé à plusieurs facteurs :

- le manque de temps lié à des contraintes souvent professionnelles de ce public (le travail collaboratif du parcours *Grammaire* ayant été considéré par les étudiants comme chronophage et demandant des plages synchrones difficiles à insérer dans leur emploi du temps);
- le mode de contrôle des connaissances (examen terminal) reléguait le projet collaboratif proposé durant le semestre à une évaluation purement formative;
- et le type d'évaluation sommative : celui du parcours *Méthodologies* était un quiz, ce qui mobilise des compétences cognitives moins élaborées que le travail demandé à l'examen pour le parcours *Grammaire* (création d'une séquence pédagogique) ou celui du parcours mixte (quiz également, mais auquel s'ajoutait un travail de réflexion théorique).

²⁸ Ce qui limite une généralisation éventuelle des conclusions.



À cela s'ajoute sans doute le caractère entièrement à distance et asynchrone de ce cours, qui rendait la collaboration synchrone plus difficile²⁹.

On pourrait donc imaginer deux pistes d'amélioration : un meilleur accompagnement du projet collaboratif (avec des séances synchrones) et l'abandon du mode d'examen terminal, de façon à adapter les évaluations.

La suite

En 2023, le cours a évolué vers un dispositif combinant évaluation continue, activités individuelles et projet collaboratif, avec des aménagements hybrides (comodalité). Cette nouvelle étape s'inscrit dans la continuité des réflexions amorcées ici.

Depuis l'année 2022-2023, les étudiants inscrits en EAD (qui ont choisi l'enseignement à distance) et les étudiants inscrits en *régime normal* (suivant généralement les cours en présentiel) ont été regroupés et suivent ce cours de didactique du FLE sur une même plateforme d'enseignement à distance. Ce cours est régi par l'évaluation continue intégrale.

Les trois parcours du second semestre ont disparu (dans la logique des remarques faites ici sur les types d'évaluation).

Le cours a maintenant été unifié pour tous les apprenants, mais présente une diversité d'approches : acquisition individuelle de connaissances déclaratives avec évaluation sous forme de quiz ET pédagogie active et collaborative avec des activités facultatives et obligatoires (projet).

Le cours est à distance asynchrone, mais la partie projet est facilitée par la mise en place de séances de comodalité (c'est-à-dire en modalité synchrone, à la fois présente et à distance) durant les cinq dernières semaines du semestre, ce qui a fait l'objet d'un autre projet dans le cadre d'un financement NCU Réussites plurielles.

Liste de références

- An, D. et Carr, M. (2017). Learning styles theory fails to explain learning and achievement: Recommendations for alternative approaches. *Personality and Individual Differences*, 116, 410-416.
<http://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.050>
- Blanvillain, O. (2022). The perceived effectiveness of an online course: A comparison between two types of student audience. Dans E. Chaika (dir.), *Second Language Teaching in the Digital Era: Perspectives and Practices*. Cambridge Scholars Publishing.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, M. (1997). Le profil fonctionnel : l'apport de la neuropsychologie à l'adaptation scolaire. *Les difficultés d'apprentissage. Éducation et francophonie*, 25(2), 7-26.
- Chachkine, E. (2014). La résolution collective d'énigmes linguistiques : une approche de la grammaire pour le public LANSAD ?, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 28(3). <https://doi.org/10.4000/aplit.4943>
- Entwistle, N. et Karagiannopoulou, E. (2014). Perceptions of assessment and their influences on learning. Dans C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle et J. McArthur (dir.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback*, (p. 75-98). Edinburgh University Press.

²⁹ Mais avait également permis la mise en œuvre de parcours différenciés.



- Guély Costa, É. (2022). Distance, ouverture et autonomisation : quelques réflexions. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.10980>
- Hensler, H. (1992). *Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/39859>
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5(3), 341-366. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-341>
- Krätzig, G. P., et Arbuthnott, K. D. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.238>
- Meirieu, P. (n.d.). *Pédagogie différenciée*. Petit dictionnaire de pédagogie. https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_differenciee.htm
- Taxonomie de Bloom révisée (Anderson *et al.*) (2025, 14 mai). Dans *Wiki-TEDia*. <https://wiki.teluq.ca/wikitedia/index.php...>
- Wanner, T., Palmer, E., et Palmer, D. (2021). Flexible assessment and student empowerment: advantages and disadvantages – research from an Australian university. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 349-365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989578>



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.

revue-meditations.teluq.ca | N° 22, 2025



Abstract / Resumen / Resumo

A Choice of Differentiated Pathways for a Flexible Distance Learning Course in a University Context

ABSTRACT

This article presents an asynchronous distance-learning university course on French as a Foreign Language (FFL) didactics, which, for two consecutive years, offered students the possibility of choosing between three differentiated learning pathways. The characteristics of these three pathways are described in terms of content, learning modes and assessment. The article proposes certain hypotheses concerning the course's flexibility and the impact this openness may have on learning. It examines the ways in which students make use of the choices on offer and the parameters that guide their choice of entry into a given learning pathway. It then attempts to draw up an assessment of these two years, based on anonymous end-of-semester questionnaires collected from students in this course.

Keywords: differentiated learning pathways, distance learning, asynchronous, flexibility, openness, university pedagogy, French as a Foreign Language (FFL) didactics

Elección de itinerarios diferenciados para un curso flexible a distancia en un contexto universitario

RESUMEN

Este artículo presenta un curso universitario de didáctica del francés como lengua extranjera, impartido mediante enseñanza a distancia asíncrona, que ofrecía a los estudiantes la posibilidad de elegir entre tres itinerarios de aprendizaje diferenciados durante dos años consecutivos. Se describen las características de estos tres itinerarios en términos de contenidos, métodos de aprendizaje y evaluación. El artículo propone ciertas hipótesis relativas a la flexibilidad del curso y al impacto que esta apertura puede tener en el aprendizaje. Examina la manera en que los estudiantes hacen uso de las opciones que se les ofrecen y los parámetros que influyen en su elección al optar por un itinerario determinado. A continuación, intenta hacer un balance de estos dos años, basándose en los cuestionarios anónimos de final de semestre recogidos entre los alumnos de este curso.

Palabras clave: itinerarios de aprendizaje diferenciados, enseñanza a distancia, asincrónica, flexibilidad, apertura, pedagogía universitaria, didáctica del francés como lengua extranjera



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Escolha de caminhos diferenciados para um curso a distância flexível em contexto universitário

RESUMO

Este artigo apresenta um curso universitário de didática do francês como língua estrangeira, ministrado por meio de aprendizagem assíncrona a distância, que ofereceu aos alunos a possibilidade de escolher entre três caminhos de aprendizagem diferenciados durante dois anos consecutivos. As características desses três caminhos são descritas em termos de conteúdo, métodos de aprendizado e avaliação. O artigo propõe algumas hipóteses sobre a flexibilidade do curso e o impacto que essa abertura pode ter sobre o aprendizado. Ele examina a maneira pela qual os alunos fazem uso das opções oferecidas e os parâmetros que influenciam sua escolha de ingresso em um determinado caminho. Em seguida, tenta fazer uma avaliação desses dois anos, com base nos questionários anônimos coletados dos alunos de final de semestre desse curso.

Palavras-chave: caminhos de aprendizagem diferenciados, ensino a distância, assíncrono, flexibilidade, abertura, pedagogia universitária, didática do francês como língua estrangeira



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.

revue-meditations.teluq.ca | N° 22, 2025



Profil de compétences du métier d'étudiant à la base de Kwe l'Université!

<https://doi.org/10.52358/mm.vi22.485>

Brigitte Belzile, auxiliaire de recherche
Université TÉLUQ, Canada
brigitte.belzile@teluq.ca

Catherine Bolduc, étudiante à la maîtrise en éducation concentration en technologie éducative
Université TÉLUQ, Canada
catb123@gmail.com

Isabelle Savard, professeure titulaire et responsable de Kwe l'Université!
Université TÉLUQ, Canada
isabelle.savard@teluq.ca

RÉSUMÉ

Dans le cadre du projet Kwe l'Université!, une initiative visant à soutenir la persévérance et la réussite des étudiantes et étudiants autochtones à l'université, un profil de compétences du métier d'étudiant a été élaboré. Cette démarche répond à un besoin identifié : peu de référentiels s'attardent de façon explicite aux compétences du métier d'étudiant, particulièrement en contexte autochtone. L'élaboration de ce profil, réalisée de 2019 à 2025, s'est appuyée sur une approche rigoureuse combinant l'analyse de référentiels existants, une revue des travaux portant sur la persévérance scolaire en milieu autochtone, des consultations auprès d'étudiantes et d'étudiants ainsi que de personnes de la recherche ou professionnelles issues des milieux autochtones et allochtones. Le profil de compétences, inspiré de la *Roue de médecine*, est structuré autour de quatre rôles de l'étudiante ou de l'étudiant : collaboratrice ou collaborateur, communicatrice ou communicateur, organisatrice ou organisateur, et stratège réflexive ou réflexif. Intégré dans la *Roue de l'apprentissage* de Kwe l'Université!, le profil guide la conception de cours prenant en compte les réalités autochtones et permet aux étudiantes et étudiants de documenter leurs apprentissages dans un portfolio évolutif. Il contribue également à un accompagnement personnalisé par l'équipe d'encadrement de Kwe l'Université! afin de soutenir l'engagement des Autochtones dans leur parcours universitaire.

Mots-clés : métier d'étudiant, persévérance scolaire, profil de compétences, réussite universitaire, Kwe l'Université!, Autochtone



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [CC BY-NC-SA 4.0 International](#).



Introduction

Dans le cadre du projet Kwe l’Université!, une initiative visant à soutenir l'accès, la persévérance et la réussite des Autochtones qui envisagent, entament ou suivent des études universitaires, il est rapidement apparu nécessaire de mieux cerner les compétences du métier d'étudiant à développer pour augmenter leurs chances de persévéérer et de réussir à l'université. Or, bien que plusieurs référentiels disciplinaires existent en enseignement supérieur, peu d'entre eux s'attardent de manière explicite, transversale et contextualisée à la posture et aux compétences à développer pour réussir en tant qu'étudiante et étudiant universitaire.

Le fait de se baser sur un profil de compétences du métier d'étudiant permet de suivre l'évolution du développement des compétences chez les étudiantes et étudiants, de leur offrir un accompagnement plus ciblé et personnalisé, et de guider la conception et l'encadrement de nouveaux cours dans une perspective d'harmonisation pédagogique et d'approche-programme. Le profil contribue ainsi à instaurer une vision commune des compétences attendues, il sert de phare pour le développement de l'offre pédagogique, tout en favorisant l'engagement des étudiantes et étudiants dans leur parcours universitaire.

Cet article vise donc à présenter le profil de compétences du métier d'étudiant et sa démarche d'élaboration, conçus spécifiquement pour Kwe l’Université!, qui est une communauté d'apprentissage et d'appui à l'apprentissage pour les Autochtones qui envisagent ou suivent des études universitaires. Elle a pour but d'améliorer l'accessibilité aux études universitaires pour les personnes autochtones. Kwe l’Université! comprend un portail incluant une variété d'outils, et aussi un programme préparatoire, offert à distance, basé sur le profil de compétences. L'article met en lumière les orientations choisies dès le départ, la structuration du profil ainsi que ses retombées dans le cadre de Kwe l’Université! et du programme préparatoire.

Métier d'étudiant et profil de compétences

Le métier d'étudiant

La notion de métier d'étudiant renvoie à l'idée que les études postsecondaires requièrent un ensemble de compétences transversales, mobilisables dans différents contextes d'apprentissage et en lien avec une posture d'étudiante ou d'étudiant universitaire. En effet, « être étudiant constitue un métier requérant, comme tout métier, l'apprentissage de certaines pratiques » (Morin, 2018, p. 31). Selon Coulon (2017), l'ancien élève de l'école secondaire « doit apprendre à devenir étudiant » (p. 1243) à l'école supérieure. Les travaux de cet auteur démontrent que les étudiantes et étudiants qui n'arrivent pas à effectuer le passage entre ces deux rôles – élève vers étudiante et étudiant – se trouvent en situation d'échec. A contrario, l'étudiante ou l'étudiant qui a réussi ce passage « sait entendre ce qui n'est pas dit, sait voir ce qui n'est pas désigné. Il sait transformer les innombrables instructions du travail intellectuel en actions pratiques : il a découvert la practicalité [sic] des règles, et commence à devenir un membre compétent [...]. Il commence à catégoriser le monde intellectuel dans lequel il est entré quelques mois plus tôt de la même façon que ses semblables, et surtout tel qu'attendu par ses enseignants » (Coulon, 2017, p. 1247).

Par ailleurs, il est important de souligner que plusieurs étudiantes et étudiants autochtones reprennent leurs études postsecondaires (cégep ou université) après une pause de plusieurs années, souvent liée à des responsabilités familiales ou à un décrochage après l'école secondaire. Ces parcours peuvent rendre plus difficile le développement des compétences du métier d'étudiant nécessaires à la persévérance et à la réussite scolaire (Lefevre-Radelli et Ratel, 2017; Loiselle, 2010).



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Dans le cadre de Kwe l'Université!, et plus particulièrement du programme préparatoire qu'il comprend, le métier d'étudiant a été retenu pour définir les besoins en développement des compétences nécessaires pour persévérer et réussir à l'université.

Compétence, référentiel et profil : des définitions et des distinctions

Le concept de compétence retenu dans le cadre de cet article s'appuie sur la définition proposée par Savard et al. (2022) dans le contexte de l'élaboration du référentiel de compétences en technologie éducative et en formation à distance adopté à l'Université TÉLUQ. La compétence y est définie comme un :

Savoir-agir complexe impliquant la mobilisation et l'utilisation judicieuse et efficace de ses ressources internes (connaissances, habiletés et attitudes) et de ressources externes (physiques, humaines, spatiotemporelles, etc.) qui peut s'exercer dans différentes situations selon un niveau de performance attendu (p. 61).

Selon Aubé (2007), le référentiel de compétences est une structure organisée qui regroupe les compétences nécessaires à l'exercice d'un rôle ou d'une fonction. D'après cet auteur, il n'existe pas de distinction entre référentiel et profil de compétences, ces deux notions étant utilisées de manière interchangeable. Le gouvernement du Québec (2025) distingue toutefois ces termes, et définit le référentiel comme « un ensemble structuré de profils décrivant les tâches langagières et les niveaux de compétences en français [...] » (p. 3). Savard et al. (2022) soulignent par ailleurs que le référentiel de compétences « doit servir de document phare à l'ensemble des programmes pour lesquels nous planifions différents profils de compétences de sortie » (p. 57). Ils mentionnent également que « le profil de compétences est plus restreint et plus spécifique » (p. 61).

Dans le cadre de cet article, où nous présentons la démarche qui a conduit à l'établissement d'un profil de compétences du métier d'étudiant, la désignation de profil de compétences a été choisie, puisqu'il est transversal aux référentiels disciplinaires que l'on retrouve dans les programmes universitaires et qu'il représente également un métier spécifique, celui d'étudiante ou d'étudiant universitaire.

Méthodologie

Processus d'élaboration

L'élaboration du profil de compétences du métier d'étudiant s'est étendue sur plusieurs années (de 2019 à 2025) et s'est appuyée sur une analyse de référentiels existants, liés au développement des compétences en contexte postsecondaire, de même que sur les particularités des études en contexte autochtone. Cette démarche a permis de cerner les composantes essentielles d'un savoir-agir mobilisable dans divers contextes d'apprentissage.

L'équipe de travail a adopté un processus itératif d'élaboration qui l'a menée à alterner entre des phases de consultations de modèles théoriques et d'exemples, et des phases de discussions avec des représentantes de la population étudiante autochtone. Une fois la première version du profil de compétences élaborée, les membres de l'équipe d'encadrement du portail Kwe l'Université! et des experts et expertes en cultures et contextes autochtones ont discuté des énoncés.



Trois itérations de révision-consultation ont mené à une version considérée stabilisée du profil de compétences. Au fil des itérations, des compromis, entre la théorie sur les compétences et les applications pratiques discutées, ont été adoptés par l'équipe de travail. Par exemple, certains énoncés de sous-composantes de compétences pourront paraître trop « micro » ou trop pointus pour certains spécialistes en conception pédagogique. Toutefois, ces énoncés ont été reformulés en réponse à des remarques des collaboratrices et collaborateurs qui ont manifesté le besoin d'avoir des énoncés plus précis pour éviter toute ambiguïté. Une nouvelle version du profil a ensuite été comparée avec un document de référence qui n'existe pas au moment de la revue de littérature initiale : le référentiel des compétences du métier d'étudiant de Nassif-Gouin *et al.* (2019). Cette comparaison a donné lieu à une nouvelle version du profil, dans laquelle certains énoncés ont été ajustés ou adoptés, et ajoutés au profil de Kwe l'Université! Cette dernière version a fait l'objet d'une nouvelle consultation auprès de l'équipe de collaboratrices et de collaborateurs, puis a donné lieu au profil de compétences présenté dans cet article.

REVUE DES RÉFÉRENTIELS EXISTANTS

Au fil des différentes itérations, plusieurs référentiels ont constitué des sources d'inspiration structurantes, notamment :

- Le **Référentiel de développement des compétences essentielles** du réseau de l'Université du Québec (Demers *et al.*, 2025);
- Le **Référentiel de compétences du métier d'étudiant** élaboré à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal (Nassif-Gouin *et al.*, 2019);
- D'autres référentiels disciplinaires et institutionnels consultés tels que le **Référentiel de compétences en technologie éducative et formation à distance (TED-FAD)** de l'Université TÉLUQ (Savard *et al.*, 2019; Savard *et al.*, 2022) et le Référentiel de compétences pour l'éducation médicale de l'Université de Montréal (Boucher *et al.*, 2013).

APPUIS CONCEPTUELS COMPLÉMENTAIRES

La revue a été enrichie par des travaux portant sur la persévérance et la réussite étudiante, certains plus spécifiques aux réalités autochtones (CAPRES, 2020; CAPRES, 2018; Comité scientifique de la Grande initiative réseau en réussite, 2020; Regroupement des centres d'amitié autochtone, 2020; Dufour, 2015, 2016, 2019; Gauthier *et al.*, 2015; Labrecque, 2019; Viens, 2019) ainsi que sur les compétences requises pour évoluer dans les environnements professionnels du 21^e siècle et dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (Davies *et al.*, 2011; The Conference Board, 2006).

OUTILS DE STRUCTURATION DES COMPÉTENCES

La formulation des compétences et de leurs composantes s'est appuyée sur la taxonomie révisée de Bloom (Anderson *et al.*, 2001) afin d'assurer une gradation cohérente des niveaux cognitifs et une meilleure lisibilité pédagogique.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



RÉVISION ET CONTEXTUALISATION LINGUISTIQUE

Une attention particulière a été portée à l'adéquation culturelle et linguistique du vocabulaire employé. La révision terminologique a été assurée par des personnes issues des milieux autochtone et allochtone, connaissantes des réalités autochtones, afin d'assurer la cohérence avec les valeurs et réalités de Kwe l'Université!

Démarche collaborative

La construction du profil s'est faite dans une logique de coconception, réunissant une diversité d'acteurs et d'actrices, autochtones et allochtones, impliquée dans le projet Kwe l'Université! Ont pris part à cette démarche Isabelle Savard (TÉLUQ), Brigitte Belzile (TÉLUQ), Mylène Girard (UQAC), Hugo Asselin (UQAT), Gilles Ross (UQAT), Marie-Ève Cleary (TÉLUQ), Natacha Savard (étudiante, UQAT), Catherine Bolduc (étudiante, TÉLUQ), Aurélie Paul-Bouchard (étudiante, UQAC), Guylaine Malaison (UQAC), Francis Verreault-Paul (UQAC).

Ces échanges ont permis d'assurer une cohérence entre les visées pédagogiques de Kwe l'Université! et les réalités vécues par les étudiantes et étudiants autochtones.

Les compétences du métier d'étudiant au cœur de la Roue de l'apprentissage

Le profil de compétences du métier d'étudiant développé dans le cadre de Kwe l'Université! s'inspire d'une vision du monde autochtone ancrée dans la Roue de médecine, telle que décrite par Loiselle et McKenzie (2009). Cette roue, reconnue dans plusieurs cultures autochtones, articule l'équilibre de l'être humain selon quatre dimensions fondamentales : mentale, émotionnelle, spirituelle et physique. La figure 1 présente cette approche holistique qui a guidé la conception du modèle graphique de la Roue de l'apprentissage au cœur de laquelle se situe le profil de compétences de Kwe l'Université! Cette adaptation, basée sur les discussions de l'équipe, a été schématisée par Natacha Savard, étudiante autochtone de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, et a inspiré la structuration du profil de compétences autour de quatre rôles clés : **collaboratrice ou collaborateur, communicatrice ou communicateur, organisatrice ou organisateur et stratégie réflexive ou réflexif**. Cette approche basée sur des rôles s'inspire de référentiels dans le domaine de la santé qui sont généralement déclinés autour de rôles (Savard *et al.*, 2019; Boucher *et al.*, 2013).

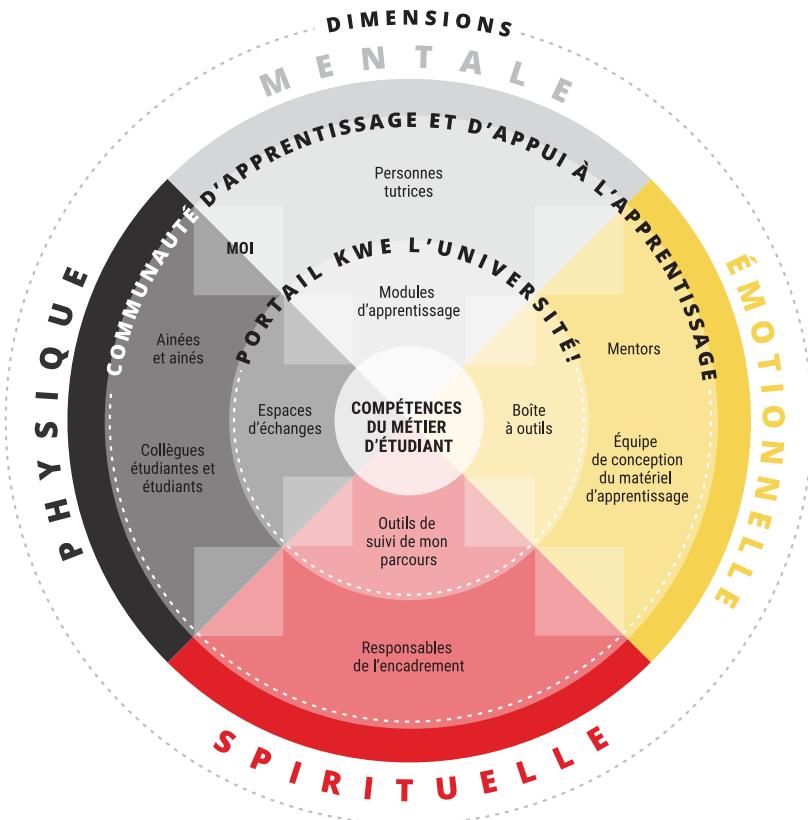


© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Figure 1

Roue de l'apprentissage de Kwe l'Université!



Note. © Kwe l'Université!

Tous les cours du portail sont conçus pour contribuer au développement de ce profil de compétences. Ils permettent aux étudiantes et aux étudiants de démontrer des preuves de compétences qui sont ensuite consignées dans un portfolio évolutif. Ce portfolio offre à la fois un outil de planification individuelle du parcours et un mécanisme structurant pour le suivi longitudinal interinstitutionnel des compétences développées.



Profil de compétences du métier d'étudiant de Kwe l'Université!

Compétences

On retrouve dans cette section les tableaux 1 et 2 qui présentent les rôles et compétences du métier d'étudiant. Le deuxième tableau détaille les composantes et sous-composantes de celui-ci.

Tableau 1

Profil de compétences du métier d'étudiant : rôles et compétences

Rôle	Compétence
Collaborateur(-trice)	I. Collaborer avec mes pairs et l'enseignant(e) en vue d'atteindre des cibles d'apprentissage dans un contexte de formation universitaire.
Communicateur(-trice)	II. Communiquer clairement et correctement un message oral, écrit et visuel à mes pairs et aux enseignant(e)s dans divers contextes et à l'aide de différents médias.
Organisateur(-trice)	III. Utiliser des techniques, des outils et des méthodes de travail efficaces afin de favoriser les apprentissages et de répondre aux objectifs des cours.
Stratège réflexif(-ive)	IV. Faire des choix stratégiques et réfléchis en fonction des cibles d'apprentissage ainsi que de mon contexte personnel, familial et scolaire.

Note. © Kwe l'Université!



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.

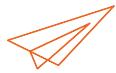
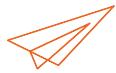


Tableau 2

Profil de compétences du métier d'étudiant : rôles, compétences, composantes et sous-composantes

RÔLE DE COLLABORATEUR(-TRICE) (CL)		
CL1 – ÉTABLIR DES RELATIONS SAINES ET PRODUCTIVES AVEC MES PAIRS	CL2 – CONTRIBUER À LA COCONSTRUCTION D'UN TRAVAIL OU D'UN PROJET DE GROUPE	CL3 – DÉVELOPPER UN RÉSEAU DE CONTACTS
<p>CL1.1 Écouter mes pairs de façon active et respectueuse</p> <p>CL1.2 Encourager chez mes pairs le partage d'idées</p> <p>CL1.3 Adapter mes comportements aux différents contextes</p> <ul style="list-style-type: none">CL1.3.1 Reconnaître les apports de chaque membre du groupeCL1.3.2 Reconnaître les effets de mes décisions et de mes comportements sur mes pairsCL1.3.3 Démontrer de la sensibilité à l'égard de la culture, du contexte, de la situation de mes pairs pour favoriser une compréhension commune d'une situationCL1.3.4 Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes <p>CL1.4 Prévenir et gérer les conflits</p> <ul style="list-style-type: none">CL1.4.1 Identifier les éléments de communication verbaux et non verbaux, les signes ou situations pouvant mener et alimenter des conflits latents ou actifs	<p>CL2.1 Appliquer les différents principes liés au travail d'équipe</p> <ul style="list-style-type: none">CL2.1.1 Assumer les différents rôles et responsabilités en tant que membre d'un groupe de travailCL2.1.2 Contribuer activement au travail de groupe en partageant mes idées, mes opinions et de la rétroactionCL2.1.3 Partager les responsabilités liées à l'atteinte d'un but commun <p>CL2.2 Travailler en équipe*</p> <ul style="list-style-type: none">CL2.2.1 Appliquer les règles de travail en commun définies par l'équipe**CL2.2.2 Définir un sujet de manière collective*CL2.2.3 Choisir un outil numérique pour colliger l'information partagée en équipe*CL2.2.4 Définir le rôle de chacun et chacune dans une équipe de travail*CL2.2.5 Organiser des séances collectives de travail en précisant les objectifs de travail et la contribution de chacun et chacune*	<p>CL3.1 Établir des relations scolaires et professionnelles</p> <ul style="list-style-type: none">CL3.1.1 Identifier les personnes-ressources pertinentes dans mon environnement scolaireCL3.1.2 Approcher ces personnes avec un objectif clair et une communication respectueuseCL3.1.3 Entretenir mes relations en maintenant un contact régulier et en proposant des échanges mutuellement bénéfiques <p>CL3.2 Participer à des activités de réseautage</p> <ul style="list-style-type: none">CL3.2.1 Assister à des événements sociaux, académiques ou professionnels pour élargir mon réseauCL3.2.2 Présenter mes idées et mes projets de manière concise et engageanteCL3.2.3 Utiliser les outils numériques (LinkedIn, BlueSky, etc.) pour renforcer mon réseau et saisir les occasions <p>CL3.3 Mobiliser mon réseau pour atteindre mes objectifs</p>



RÔLE DE COLLABORATEUR(-TRICE) (CL)

CL1 – ÉTABLIR DES RELATIONS SAINES ET PRODUCTIVES AVEC MES PAIRS	CL2 – CONTRIBUER À LA COCONSTRUCTION D'UN TRAVAIL OU D'UN PROJET DE GROUPE	CL3 – DÉVELOPPER UN RÉSEAU DE CONTACTS
<p>CL1.4.2 Initier (ou participer à) la recherche de solutions aux différentes étapes de résolution d'un conflit avec mes pairs et le groupe lorsque des tensions sont ressenties ou présentes</p> <p>CL1.4.3 Adapter mes comportements ou mes communications (verbales ou non verbales) lors de situations difficiles*</p> <p>CL1.4.4 Utiliser les ressources humaines et matérielles disponibles pour la gestion de conflit</p> <p>CL1.4.5 Répondre de mes comportements et de mes paroles (imputabilité/responsabilité)</p> <p>CL1.4.5.1 Corriger mes actions qui ont pu contribuer au conflit</p>	<p>CL2.2.6 Procéder à l'évaluation collective des informations échangées*</p> <p>CL2.2.7 Identifier des solutions qui conviennent à toutes les personnes de l'équipe pour aboutir à un consensus*</p> <p>CL2.2.8 Verbaliser mes besoins pour prévenir les problèmes de communication*</p> <p>CL2.2.9 Proposer des retours constructifs à mes coéquipier(ère)s* et accueillir les leurs</p> <p>CL2.3 Évaluer le travail en équipe afin d'y apporter des ajustements ou d'en dégager des bonnes pratiques</p> <p>CL2.2.1 Communiquer mes réflexions sur le travail de groupe et le processus qui a été effectué et encourager mes pairs à faire de même</p>	<p>CL3.3.1 Solliciter des conseils, du soutien ou des ressources auprès de mes contacts</p> <p>CL3.3.2 Offrir mon aide ou mon expertise pour maintenir un réseau dynamique</p> <p>CL3.3.3 Tirer parti des relations établies pour explorer des occasions scolaires ou professionnelles</p>

* Énoncé provenant de Nassif-Gouin et al. (2019); ** Énoncé adapté de Nassif-Gouin et al. (2019).



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



RÔLE DE COMMUNICATEUR(-TRICE) (CM)	
CM1 – DÉMONTRER MA COMPRÉHENSION* DE CONTENU PROVENANT DE DIFFÉRENTES RESSOURCES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE (PROPOS DE MES PAIRS ET DE L'ENSEIGNANT(E), EXPERT(E) DANS UNE VIDÉO, LECTURES, ETC.)	CM2 – ADAPTER MA FAÇON DE COMMUNIQUER (ORALE OU ÉCRITE) ET MON NIVEAU DE LANGAGE SELON LES CONTEXTES, L'INTENTION, LES DESTINATAIRES ET LE MEDIUM
<p>CM1.1 Analyser le contenu de différentes ressources d'enseignement et d'apprentissage</p> <p>CM 1.1.1 Différencier la structure de divers types de textes (informatif, narratif, argumentatif, scientifique, etc.)*</p> <p>CM 1.1.2 Identifier le sujet et les éléments-clés d'un document oral ou écrit*</p> <p>CM 1.1.3 Expliquer le sens implicite ou figuré de certains passages d'un document oral ou écrit*</p> <p>CM 1.1.4 Identifier la position d'un(e) auteur(-trice) sur un sujet traité dans un document oral ou écrit*</p> <p>CM 1.1.5 Utiliser des critères pour porter un jugement sur un document oral ou écrit (auteur, éditeur, type , date, etc.) et son contenu (faits, logique, style, rédaction, etc.)**</p> <p>CM 1.2 Utiliser des stratégies d'apprentissage actives et réfléchies</p> <p>CM 1.2.1 Utiliser des stratégies métacognitives de lecture, d'écoute, de prise de notes et de communication</p> <p>CM 1.2.1.1 Anticiper les connaissances, procédures, actions ou situations qui pourront être utiles à une tâche</p> <p>CM 1.2.1.2 M'autoréguler en observant mes propres réactions pour ajuster ma façon de faire (contrôle de soi, observation de soi, autoévaluation, mesure de mes réactions, analyse de tâche, croyances et perception)</p> <p>CM 1.2.2 Utiliser des stratégies cognitives de lecture, d'écoute, de prise de notes et d'interaction</p> <p>CM 1.2.2.1 Sélectionner les informations pertinentes ou utiles selon des critères préalablement définis</p> <p>CM 1.2.2.2 Répéter fréquemment l'information</p> <p>CM 1.2.2.3 Comparer des informations entre elles</p>	<p>CM 2.1 Rédiger efficacement selon le contexte, l'intention, les destinataires et le médium</p> <p>CM 2.1.1 Faire un plan de rédaction (intentions de communication, destinataire(s), posture, diffusion, etc.**</p> <p>CM 2.1.2 Respecter les règles de rédaction relatives à chaque type de texte (sous-entend : reconnaître le genre d'un texte)*</p> <p>CM 2.1.3 Utiliser un langage approprié au type de texte (registre, vocabulaire, etc.)*</p> <p>CM 2.1.4 Rédiger des textes structurés et cohérents en fonction du média**</p> <p>CM 2.1.5 Améliorer mon texte à l'aide de différentes ressources (enseignant(e), collègue, dictionnaire, etc.)*</p> <p>CM 2.1.6 Autoévaluer mes forces et mes faiblesses en rédaction**</p> <p>CM 2.1.7 Reconnaître mes caractéristiques personnelles en tant qu'auteur(-trice) (style, préférence, etc.)*</p> <p>CM 2.1.8 M'interroger sur l'effet de mes productions sur les autres (analyse réflexive, effet de ce que je produis sur les autres)*</p> <p>CM2.2 Communiquer oralement de manière efficace selon le contexte, l'intention, les destinataires et le médium</p> <p>CM 2.2.1 Reconnaître les principales intentions de communication (informer, convaincre, etc.)</p> <p>CM 2.2.2 Situer ma propre posture dans la situation de communication (biais, émotions, relation avec les destinataires, etc.)</p> <p>CM 2.2.3 Déterminer le profil des destinataires (leurs attentes, leurs besoins, leur familiarité avec le sujet, etc.)</p> <p>CM 2.2.4 Anticiper les réactions (éventuelles résistances, questions ou émotions suscitées par le message, etc.)</p>



RÔLE DE COMMUNICATEUR(-TRICE) (CM)	
CM1 – DÉMONTRER MA COMPRÉHENSION* DE CONTENU PROVENANT DE DIFFÉRENTES RESSOURCES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE (PROPOS DE MES PAIRS ET DE L'ENSEIGNANT(E), EXPERT(E) DANS UNE VIDÉO, LECTURES, ETC.)	CM2 – ADAPTER MA FAÇON DE COMMUNIQUER (ORALE OU ÉCRITE) ET MON NIVEAU DE LANGAGE SELON LES CONTEXTES, L'INTENTION, LES DESTINATAIRES ET LE MEDIUM
<p>CM 1.2.2.4 Expliquer en mes mots l'information pour me l'approprier</p> <p>CM 1.2.2.5 Organiser les informations d'une façon qui facilite la rétention des informations</p> <p>CM1.3 Organiser* les informations et mes idées en vue de les communiquer selon les contextes, l'intention, les destinataires et le médium</p> <p>CM 1.3.1 Sélectionner les informations et les idées pertinentes à la communication</p> <p>CM 1.3.2 Organiser les informations (ordonner, prioriser, classer par ordre d'importance du message, etc.)</p> <p>CM 1.3.3 Structurer ma communication orale ou écrite de façon logique et cohérente</p> <p>CM 1.3.4 Utiliser des outils visuels en vue de ma communication orale ou écrite (cartes conceptuelles, tableaux, illustrations, etc.)</p>	<p>CM 2.2.5 Identifier le contexte dans lequel s'inscrit la communication (modalité (en direct, différée), cadre formel ou informel, bruits, durée, etc.)</p> <p>CM 2.2.6 Reconnaître les normes, valeurs, attentes sociales et culturelles propres au contexte</p> <p>CM 2.2.7 Observer les caractéristiques verbales et non verbales de la communication (réactions faciales, posture, questions, silence, etc.)</p> <p>CM 2.2.8 Reconnaître la nature des rétroactions/feedbacks (retours positifs, constructifs, critiques, neutres, etc.)</p> <p>CM 2.2.9 Évaluer l'efficacité de la communication</p> <p>CM2.3 Utiliser des stratégies de communication efficace</p> <p>CM2.3.1 Formuler des questions et des demandes de précisions pour clarifier les idées de mes pairs et de l'enseignant(e) et pour approfondir la discussion et mes connaissances</p> <p>CM2.3.2 Exprimer mes sentiments et mes idées d'une manière ouverte et non défensive (ex. : nommer une situation d'inconfort)</p> <p>CM2.3.3 Adapter mes interventions à la situation de communication (échanges formels, informels, présentations orales, etc.)*</p> <p>CM2.3.4 Marquer l'enchaînement de mes idées pour aider le destinataire à comprendre les points importants de mon discours*</p> <p>CM2.3.5 Inviter le destinataire à prendre la parole ou à préciser davantage une idée*</p> <p>CM2.3.6 Adapter mes interventions en fonction de la réaction du destinataire*</p> <p>CM2.3.7 Soutenir mes idées et mes points de vue par des arguments pour approfondir une discussion**</p> <p>CM2.3.8 Exprimer mes points de vue de façon constructive*</p>



RÔLE DE COMMUNICATEUR(-TRICE) (CM)	
CM1 – DÉMONTRER MA COMPRÉHENSION* DE CONTENU PROVENANT DE DIFFÉRENTES RESSOURCES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE (PROPOS DE MES PAIRS ET DE L'ENSEIGNANT(E), EXPERT(E) DANS UNE VIDÉO, LECTURES, ETC.)	CM2 – ADAPTER MA FAÇON DE COMMUNIQUER (ORALE OU ÉCRITE) ET MON NIVEAU DE LANGAGE SELON LES CONTEXTES, L'INTENTION, LES DESTINATAIRES ET LE MEDIUM
	<p>CM2.3.9 Autoévaluer mes forces et mes faiblesses pour améliorer la qualité de mes interactions*</p> <p>CM2.3.10 Identifier mes intentions de communication</p> <p>CM2.4 Communiquer à distance (s'il y a lieu)*</p> <p>CM2.4.1 Distinguer les différents outils de communication*</p> <p>CM2.4.1.1 Identifier les outils de communication ainsi que leurs caractéristiques principales en fonction de mes objectifs d'étude**</p> <p>CM2.4.1.2 Sélectionner l'outil de communication approprié (courriel, Adobe Connect, Teams, Skype for business, Zoom, etc.)*</p> <p>CM2.4.1.3 Me connecter aux différents types de réseaux (avec ou sans fil)*</p> <p>CM2.4.2 Utiliser différents outils de communication*</p> <p>CM2.4.2.1 Configurer mon adresse courriel de l'université**</p> <p>CM2.4.2.2 Utiliser des outils de communication synchrones (Adobe Connect, Teams, Skype for business, Zoom, etc.)*</p> <p>CM2.4.2.3 Utiliser des outils de communication asynchrones (forum du portail Kwe l'Université!, courriel, OneDrive, etc.)**</p> <p>CM2.4.2.4 Prévoir les aspects logistiques et techniques de la communication*</p>

* Énoncé provenant de Nassif-Gouin et al. (2019); ** Énoncé adapté de Nassif-Gouin et al. (2019).



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



RÔLE D'ORGANISATEUR(-TRICE) (O)

O1 – EFFECTUER DES RECHERCHES D'INFORMATION ÉCLAIRÉES ET RÉFLEXIVES À L'AIDE DE MÉTHODES APPROPRIÉES	O2 – UTILISER LES OUTILS NUMÉRIQUES ET DE BUREAUTIQUE APPROPRIÉS SELON LA TÂCHE	O3 – UTILISER LES MÉTHODES ET OUTILS APPROPRIÉS DE MANIÈRE À PLANIFIER ET À ORGANISER MON TRAVAIL EN VUE DE RÉALISER MES TÂCHES ET TRAVAUX AINSI QUE DE ME PRÉPARER AUX ÉVALUATIONS	O4 – UTILISER DES MÉTHODES APPROPRIÉES DE LECTURE ET D'ÉCOUTE POUR TRAITER DES INFORMATIONS ET DES CONNAISSANCES
<p>O1.1 Planifier et organiser ma recherche d'information</p> <p>O1.1.1 Définir mes besoins en information (type, objectif, contexte, etc.)</p> <p>O1.1.2 Élaborer une stratégie de recherche adaptée (mots-clés, opérateurs booléens, filtres, etc.)</p> <p>O1.2 Utiliser les outils appropriés de recherche d'information</p> <p>O1.2.1 Utiliser des moteurs de recherche (Google Scholar, Sofia, Web of Science, SCOPUS, etc.)**</p> <p>O1.2.2 Explorer les bases de données spécialisées (PubMed, Ovid, EBSCO, etc.)*</p> <p>O1.2.3 Utiliser d'autres ressources pertinentes (réseaux professionnels, archives, dépôts institutionnels, etc.)*</p> <p>O1.3 Évaluer la qualité et la pertinence de l'information</p> <p>O1.3.1 Vérifier la qualité des sources selon les critères de fiabilité, crédibilité, validité, actualité, objectivité et exactitude</p>	<p>O2.1 Utiliser les fonctions de base communes à certains logiciels (matériel informatique, dossiers/fichiers, enregistrement et conservation des documents, mise à jour, paramétrage, hyperliens et URL, compression et décompression de fichiers, conversion de fichiers dans d'autres formats, etc.)*</p> <p>O2.2 Utiliser le logiciel de traitement de texte Word (mise en page, structure, correcteur, révision, graphique, table des matières, etc.)*</p> <p>O2.3 Utiliser le logiciel de présentation PowerPoint (éléments graphiques, ergonomie visuelle, etc.)*</p> <p>O2.4 Utiliser le logiciel de traitement de données Excel (fonctions courantes et avancées, importation de données, etc.)*</p> <p>O2.5 Utiliser le logiciel Outlook afin de gérer mes courriels institutionnels*</p>	<p>O3.1 Visualiser la tâche dans son ensemble pour décider de la marche à suivre la plus appropriée pour la réaliser</p> <p>O3.2 Prendre des notes efficacement dans des situations d'écoute et de lecture</p> <p>O3.3 Gérer mon temps efficacement de manière à respecter les échéances en contexte individuel ou en équipe</p> <p>O3.3.1 Identifier mon emploi du temps, mes habitudes de travail et de gestion de temps</p> <p>O3.3.2 Identifier les « voleurs de temps » et les obstacles liés à l'organisation du temps</p> <p>O3.3.3 Discuter des stratégies efficaces pour gérer mon temps et prioriser les tâches à effectuer</p> <p>O3.3.4 Appliquer une méthode de gestion de temps pour concilier études-famille-travail</p> <p>O3.3.5 Prioriser les tâches à effectuer en fonction des différentes variables à respecter (calendrier, charge de travail, etc.)</p>	<p>O4.1 Planifier ma lecture et mon écoute en fonction de la situation et du contexte</p> <p>O4.1.1 Déterminer mon intention</p> <p>O4.1.2 Me questionner sur mes connaissances antérieures</p> <p>O4.1.3 Faire des prédictions sur le contenu du texte ou de l'exposé</p> <p>O4.1.4 Formuler des hypothèses au sujet de ma lecture ou de l'exposé</p> <p>O4.2 Gérer ma lecture et mon écoute en fonction de mon intention et du niveau de difficulté du contenu abordé</p> <p>O4.2.1 Évaluer ma compréhension (reformuler, noter les points obscurs, etc.)</p> <p>O4.2.2 Identifier et relier les éléments clés (idées principales, relations logiques entre concepts, etc.)</p> <p>O4.2.3 M'ajuster à la difficulté du texte ou de l'exposé (découper les</p>



RÔLE D'ORGANISATEUR(-TRICE) (O)

O1 – EFFECTUER DES RECHERCHES D'INFORMATION ÉCLAIRÉES ET RÉFLEXIVES À L'AIDE DE MÉTHODES APPROPRIÉES	O2 – UTILISER LES OUTILS NUMÉRIQUES ET DE BUREAUTIQUE APPROPRIÉS SELON LA TÂCHE	O3 – UTILISER LES MÉTHODES ET OUTILS APPROPRIÉS DE MANIÈRE À PLANIFIER ET À ORGANISER MON TRAVAIL EN VUE DE RÉALISER MES TÂCHES ET TRAVAUX AINSI QUE DE ME PRÉPARER AUX ÉVALUATIONS	O4 – UTILISER DES MÉTHODES APPROPRIÉES DE LECTURE ET D'ÉCOUTE POUR TRAITER DES INFORMATIONS ET DES CONNAISSANCES
<p>O1.3.2 Analyser la pertinence des informations en fonction de mon sujet et selon certains critères</p> <p>O1.4 Mobiliser l'information</p> <p>O1.4.1 Commenter, avec rigueur, chaque source bibliographique, dès la phase de consultation*</p> <p>O1.4.2 Identifier les nouvelles connaissances à intégrer à mes travaux*</p> <p>O1.4.3 Utiliser de manière organisée et constante un système de classement de mes sources (ex. : système personnel de classement, logiciel de gestion de références bibliographiques tel que Zotero ou Endnote)*</p> <p>O1.4.2 Citer et paraphraser les sources en respectant les normes bibliographiques (APA, MLA, etc.)</p>	<p>O2.6 Gérer mon dossier étudiant (plateformes TÉLUQ, UQAC, UQAT, etc.)**</p> <p>O2.7 Exploiter des environnements numériques d'apprentissage (portail <i>Kwe l'Université!</i>, soumettre mes travaux, manifester mes besoins, etc.)*</p> <p>O2.8 Utiliser l'intelligence artificielle de façon appropriée</p>	<p>O3.3.6 - Utiliser des outils et techniques pour gérer mon temps, déjouer les voleurs de temps et éviter les pièges</p> <p>O3.4 Appliquer les règles de présentation des travaux (formatage, bibliographie, etc.)</p> <p>O3.5 Me créer un environnement propice au travail</p>	<p>informations complexes, utiliser des ressources d'aide, etc.)</p> <p>O4.2.4 Vérifier mes hypothèses</p> <p>O4.3 Effectuer un retour réflexif sur mon activité de lecture ou d'écoute</p> <p>O4.3.1 Identifier les actions posées, la manière de le faire, les difficultés rencontrées et les acquis au cours de la planification et pendant la lecture ou l'écoute</p> <p>O4.3.2 Évaluer mes nouvelles connaissances en vue de me les approprier</p>

* Énoncé provenant de Nassif-Gouin et al. (2019); ** Énoncé adapté de Nassif-Gouin et al. (2019).



RÔLE DE STRATÈGE RÉFLEXIF(-IVE) (S)

S1 – APPRENDRE À MIEUX ME CONNAÎTRE POUR PRENDRE SOIN DE MOI	S2 – AUTORÉGULER MA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE	S3 – GARDER LE CAP ET LA MOTIVATION DANS MES ÉTUDES	S4 – ÉVOLUER DANS UN ENVIRONNEMENT DIVERSIFIÉ	S5 – ADOPTER UNE DÉMARCHE ÉTHIQUE DANS MES ÉTUDES
<p>S1.1 Identifier mes propres états affectifs et leurs déclencheurs</p> <p>S1.2 Gérer mon stress et mes inquiétudes</p> <ul style="list-style-type: none">S1.2.1 Identifier mes sources internes et externes de stress et d'inquiétudeS1.2.2 Utiliser des méthodes et des outils pour contrôler mon stress (exercice, randonnée en nature, etc.)**S1.2.3 Formuler une demande d'aide auprès de personnes-ressources pour me soutenir dans la gestion de mon stress* <p>S1.3 Développer ma résilience face aux défis scolaires (perspective positive face aux échecs ou imprévus, etc.)</p>	<p>S2.1 Identifier mes processus mentaux et mes stratégies d'apprentissage (ex. : sur le plan affectif, cognitif, métacognitif)</p> <p>S2.2 Recourir aux stratégies d'apprentissage les plus appropriées</p> <ul style="list-style-type: none">S2.2.1 Diagnostiquer mes besoins d'apprentissage et en matière de stratégies d'apprentissage selon le contexte et les tâchesS2.2.2 Développer mon propre répertoire de stratégies d'apprentissage efficientesS2.3 Gérer mes réactions émotionnelles et comportementalesS2.4 Recourir aux ressources d'aide pour m'aider à perséverer**	<p>S3.1 Identifier mes buts, mes cibles d'apprentissage ainsi que mes sources de motivation intrinsèque et extrinsèque en lien avec mon parcours universitaire</p> <p>S3.2 Appliquer des stratégies pour maintenir ma motivation (fractionner mes objectifs en étapes réalisables, créer des routines et des habitudes, etc.)</p> <p>S3.3 Ajuster mes objectifs et mes stratégies d'apprentissage en fonction de mes expériences vécues</p>	<p>S4.1 Identifier mes propres biais (cognitifs, sociaux, culturels, etc.)</p> <p>S4.2 Reconnaître l'influence de ma culture et de mon identité sur mes interactions</p> <p>S4.3 Discuter de ma culture et du développement de mon identité avec mes pairs et les enseignant(e)s</p> <p>S4.4 M'ajuster en fonction des attitudes et comportements de mes pairs et enseignant(e)s</p>	<p>S5.1 Reconnaître les principes éthiques liés aux études universitaires (intégrité, honnêteté, respect du droit d'auteur, confidentialité des données, plagiat, etc.)</p> <p>S5.2 Mobiliser les technologies et l'intelligence artificielle (IA) de manière responsable en respectant les principes éthiques (limites éthiques, biais et sources douteuses des IA, pensée critique, etc.)</p> <p>S5.3 Contribuer à un environnement d'étude éthique (respect des opinions, collaboration responsable entre les coéquipiers, promotion de l'importance de l'éthique chez mes pairs, etc.)</p>

* Énoncé provenant de Nassif-Gouin et al. (2019); ** Énoncé adapté de Nassif-Gouin et al. (2019).



Conclusion

Cette démarche de longue haleine a nécessité d'importants investissements en temps et en énergie de la part de toutes les personnes impliquées. Le profil de compétences ainsi élaboré s'est révélé particulièrement utile, non seulement pour assurer la cohérence des différents développements pédagogiques et pour améliorer la cohésion au sein des équipes, mais aussi pour nourrir des discussions constructives autour du métier d'étudiant. Ce travail collaboratif a également permis de mieux comprendre et prendre en compte les contextes autochtones et les spécificités des populations auxquelles nos formations et outils s'adressent. En outre, le profil sert aussi de cadre de référence, de balise, de guide et, encore, de repère pour les étudiantes et étudiants : il met en lumière ce qu'ils doivent être capables de faire (et comment) pour agir à titre d'étudiante ou d'étudiant dans leur programme d'études. Enfin, ce profil constitue un cadre clarifiant et précisant les attentes envers les étudiantes et étudiants à l'université, contribuant ainsi à un accompagnement plus juste et plus pertinent tout au long de leur parcours préparatoire.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [CC BY-NC-SA 4.0 International](#).

revue-meditations.teluq.ca | N° 22, 2025



Liste de références

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., et Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Aubé, P. (2007). *Actualisation du profil de compétences des cadres au collégial au Québec : le cas des directeurs des ressources humaines* [Mémoire, Université Laval]. Québec.
<https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/96ecfa41-f35c-42a3-b344-8197cd72cf09>
- Boucher, A., et Ste-Marie, L.-G. (2013). *Pour un cursus d'études médicales axé sur les compétences : cadre de formation*. Les Presses du Centre pédagogique appliqué aux sciences de la santé.
https://gircopro.openum.ca/files/sites/240/2023/11/CadreFormationAPC_UdeM-1.pdf
- CAPRES (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. <https://eduq.info/...>
- CAPRES (2020). Le métier d'étudiant.e, de quoi parle-t-on? *Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*, 25-32.
<https://oresquebec.ca/article-de-dossiers/notions-cles/le-metier-detudiante-de-quoi-parle-t-on-notion-cle/>
- Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite (2020). *Les leviers de la réussite aux cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec*. <https://reseau.uquebec.ca/...>
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, 43(44), 1239-1250.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>
- Davies, A., Fidler, D., et Gorbis, M. (2011). *Future Work Skills 2020*. Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. https://legacy.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf
- Demers, S., Veilleux, M., Bélec, C., Tardif, S., Stockless, A., Parent, S., Michaud, N., Desjardins, F., Martin-Roy, S., et Staiculescu, R. (2025). *Référentiel de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires*. Université du Québec. <https://reseau.uquebec.ca/...>
- Dufour, E. (2015). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones* [Mémoire, Université de Montréal, Canada]. Scholaris.
<https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/8301e68e-01c8-4285-8f5b-ad603bdccf85/content>
- Dufour, E. (2016). La sécurité culturelle au niveau post-secondaire : le cas de l'Institution Kiuna. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples*, octobre 2016, 70-73.
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 14-24.
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf>
- Gauthier, R., Santerre, N., Blackburn, N., Gobeille, F., Lévesque, C., Tardif, S., Savard, J., et Riverin, S. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions*.
https://oresquebec.ca/wp-content/uploads/2023/01/Chantier3_Reportfinal13feCC81vrier-2.pdf
- Gouvernement du Québec (2025). *Référentiel québécois de profils de compétences en français de métiers et professions*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/...>
- Labrecque, R. (2019). Des mesures de soutien personnalisées et culturellement adaptées pour des étudiants universitaires autochtones : le cas des ateliers de méthodologie de travail. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les premiers peuples*, 3, 70-73.
<https://nikanite.uqac.ca/wp-content/uploads/2024/07/Revue-de-la-perseverance-vol3-1.pdf>
- Lefevre-Radelli, L., et Ratel, J.-L. (décembre 2017). Étudiant-e-s autochtones : expériences et parcours au postsecondaire. *Cahiers du CIERA*, 15, 5-10.
https://api-gestion-ciera.crlcq.org/fichiers/pdfs/cahiers_du_ciera - no15.pdf
- Loiselle, M., et McKenzie, L. (2009). La roue de bien-être: une contribution autochtone au travail social. *Intervention*, Montréal, (131), 183-193. <https://revueintervention.org/...>
- Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue* [Rapport de recherche]. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
https://www.uqat.ca/telechargements/premierspeuples/recherches/Loiselle_Margot_02.pdf



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



- Morin, C. (2018). Relire Perrenoud : métier d'élève et sens du travail scolaire. *Pédagogie collégiale*, 31(4), 31-34.
<https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37786/morin-31-4-2018.pdf>
- Nassif-Gouin, C., Picard, G., Page, V., et Favennec, V. (2019). *Référentiel de compétences du métier d'étudiant.e*. Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal. [https://www.researchgate.net/...](https://www.researchgate.net/)
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ). (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*. RCAAQ. [https://www.rcaaqp.info/...](https://www.rcaaqp.info/)
- Savard, I., Angulo-Mendoza, G.-A., Plante, P., Gérin-Lajoie, S., Papi, C., Brassard, C., et Umbriaco, M. (2022). Référentiel des compétences en technologie éducative et en formation à distance. Fondements et démarche itérative d'élaboration. *Médiations et médiatisations* (10), 54-71. <https://doi.org/10.52358/mm.vi10.338>
- Savard, I., Contamines, J., Plante, P., Lajoie, S. G., et Umbriaco, M. (2019). *Vers un référentiel de compétences en technologie éducative et en formation à distance* [Présentation PowerPoint]. Université TÉLUQ.
- The Conference Board (2006). *Are They Really Ready To Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century U.S. Workforce*. Partnership for 21st Century Skills.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519465.pdf>
- Viens, J. (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès*. Gouvernement du Québec.
https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=97224

Abstract / Resumen / Resumo

Kwe l'Université! Student Profession Competency Profile

ABSTRACT

As part of the *Kwe l'Université!* Project, an initiative aimed at supporting the perseverance and academic success of Indigenous students at the university level, a competency profile for the student role was developed. This initiative responded to an identified need: few existing frameworks explicitly address the competencies related to being a student, especially in Indigenous contexts. The development of this profile, carried out between 2019 and 2025, was based on a rigorous approach combining the analysis of existing frameworks, a review of literature on school perseverance in Indigenous settings, and consultations with Indigenous students as well as Indigenous and non-Indigenous researchers and professionals. Inspired by the Medicine Wheel, the competency profile is structured around four roles: collaborator, communicator, organizer, and reflective strategist. Integrated into the *Kwe l'Université!* Learning Wheel, the profile guides the design of courses that take Indigenous realities into account and allows students to document their learning in an evolving portfolio. It also supports personalized guidance by the *Kwe l'Université!* support team, thereby fostering the engagement of Indigenous learners throughout their academic journey.

Keywords: student role, student competencies, school perseverance, competency profile, academic success, *Kwe l'Université!*, Indigenous



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Perfil de competencias del oficio de estudiante de Kwe l'Université!

RESUMEN

En el marco del proyecto *Kwe l'Université!*, una iniciativa destinada a apoyar la perseverancia y el éxito académico de los estudiantes indígenas en la universidad, se elaboró un perfil de competencias del oficio de estudiante. Esta iniciativa responde a una necesidad identificada: pocos marcos de referencia abordan explícitamente las competencias vinculadas al ejercicio del oficio de estudiante, especialmente en contextos indígenas. La elaboración de este perfil, realizada entre 2019 y 2025, se basó en un enfoque riguroso que combinó el análisis de marcos de referencia existentes, una revisión de los estudios sobre la perseverancia escolar en contextos indígenas, así como consultas con estudiantes indígenas y con investigadores o profesionales tanto indígenas como alóctonos. Inspirado en la *Rueda de la medicina*, el perfil de competencias está estructurado en torno a cuatro roles de los estudiantes: colaborador(a), comunicador(a), organizador(a) y estratega reflexivo(a). Integrado en la *Rueda del aprendizaje* de *Kwe l'Université!*, el perfil orienta el diseño de cursos que consideran las realidades indígenas y permite a los estudiantes documentar sus aprendizajes en un portafolio evolutivo. Asimismo, contribuye a un acompañamiento personalizado por parte del equipo de apoyo de *Kwe l'Université!* para respaldar el compromiso de los estudiantes indígenas a lo largo de su trayectoria universitaria.

Palabras clave: oficio de estudiante, perseverancia escolar, perfil de competencias, éxito académico, *Kwe l'Université!*, Indígena

Perfil de competências do ofício de estudante na base da Kwe l'niversité!

RESUMO

No âmbito do projeto *Kwe l'Université!*, uma iniciativa voltada para apoiar a perseverança e o sucesso acadêmico de estudantes indígenas na universidade, foi elaborado um perfil de competências do papel do estudante. Essa iniciativa responde a uma necessidade identificada: poucos referenciais abordam de forma explícita as competências associadas ao papel de estudante, especialmente em contextos indígenas. A elaboração desse perfil, realizada entre 2019 e 2025, baseou-se em uma abordagem rigorosa que combinou a análise de referenciais existentes, uma revisão da literatura sobre a perseverança escolar em contextos indígenas, além de consultas com estudantes indígenas e com pesquisador(e)s e profissionais, tanto indígenas quanto não indígenas. Inspirado na Roda de Medicina, o perfil de competências está estruturado em torno de quatro papéis: colaborador(a), comunicador(a), organizador(a) e estrategista reflexivo(a). Integrado à Roda da Aprendizagem do *Kwe l'Université*, o perfil orienta o desenvolvimento de cursos que levam em conta as realidades indígenas e permite que os estudantes registrem suas aprendizagens em um portfólio em constante evolução. Ele também contribui para um acompanhamento personalizado por parte da equipe de apoio do *Kwe l'Université!*, com o objetivo de fortalecer o engajamento dos estudantes indígenas ao longo de sua trajetória universitária.

Palavras-chave: papel do estudante, competências do estudante, perseverança escolar, perfil de competências, sucesso acadêmico, *Kwe l'Université!* Indígena



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Développement professionnel des enseignants à l'ère de l'IA : une réflexion critique pour un modèle efficace de changement durable

<https://doi.org/10.52358/mm.vi22.447>

Awa Ndiaye, doctorante
Université d'Ottawa, Canada
andia015@uottawa.ca

RÉSUMÉ

Dans le contexte actuel de l'évolution rapide des technologies, l'émergence de l'intelligence artificielle (IA) transforme profondément les pratiques éducatives. Cet article propose une réflexion critique sur les modèles de développement professionnel (DP) des enseignants, en mettant l'accent sur leur efficacité pour induire un changement durable dans les pratiques pédagogiques. En analysant les approches les plus influentes, l'étude identifie les facteurs clés de succès d'un modèle de DP efficace, incluant la collaboration, l'alignement avec les objectifs institutionnels et l'intégration de l'IA. La méthodologie employée repose sur une analyse critique des modèles existants dans la littérature scientifique à travers une approche narrative et thématique, combinée à une évaluation des impacts des dispositifs sur les pratiques enseignantes. Le cadre méthodologique CRITICA (Critiquer, Réfléchir, Interpréter, Thématiser, Innover, Collaborer, Agir), bien que non encore évalué, est utilisé pour structurer cette analyse en trois étapes : critiquer, réfléchir et proposer des solutions innovantes pour la mise en œuvre du DP à l'ère de l'IA. Cette démarche permet de contextualiser l'évolution du DP dans un environnement éducatif en constante mutation. Cette analyse ouvre également la voie à une meilleure évaluation des modèles actuels et à la proposition de nouveaux modèles adaptés aux défis contemporains.

Mots-clés : modèle de développement professionnel (DP), pratique pédagogique, changement pédagogique durable, évaluation, intelligence artificielle (IA)



Introduction

« Un des constats récurrents de la littérature scientifique est que les améliorations significatives dans le domaine de l'éducation n'ont presque jamais lieu en l'absence de développement professionnel » (Guskey, 2000, p. 4). En ce sens, le développement professionnel (DP) serait un vecteur de changement qui permettrait entre autres d'améliorer la qualité de l'enseignement (Kennedy, 2014), le rendement scolaire des élèves (Darling-Hammond *et al.*, 2017), et de renforcer l'usage des technopédagogies, tout en répondant à la demande de plus en plus croissante en matière de diversité et d'inclusion scolaire (Gaudreau *et al.*, 2021). À cet effet, de nombreux modèles de DP ont été proposés pour tenter de conceptualiser son processus complexe. Dès lors, il s'impose de procéder à une analyse critique des modèles recensés dans la littérature afin d'en identifier les facteurs qui favorisent (ou non) un changement durable des pratiques enseignantes (McChesney et Aldridge, 2019). Cette analyse réflexive, qui fait partie des activités de recherche doctorale de l'auteure, s'inscrit dans une démarche plus large d'exploration des leviers permettant un changement effectif dans les pratiques pédagogiques. Pour ce faire, cette réflexion repose sur la méthodologie CRITICA¹ (Ndiaye, 2025), qui se distingue des méthodes conventionnelles de recension systématique des écrits par sa flexibilité et son caractère moins formel. Son cadre se structure en trois étapes : 1) Analyse critique des connaissances scientifiques existantes (Critiquer et Réfléchir); 2) Synthèse narrative et thématique des tendances émergentes (Interpréter et Thématiser); et 3) Proposition de recommandations théoriques et pratiques (Innover, Collaborer et Agir). Un concept central associé à cette méthodologie est celui du savoir-résonner, défini comme la capacité à faire dialoguer, structurer et transformer des savoirs issus de diverses sources, notamment théoriques, empiriques, tacites et contextuelles, en vue de générer des savoirs situés et actionnables (Ndiaye, 2025). Cette approche a permis non seulement d'évaluer les modèles de DP existants, mais aussi de dégager des pistes innovantes pour favoriser un changement durable dans les pratiques enseignantes, tout en intégrant les enjeux contemporains liés à l'ère de l'intelligence artificielle. À cet égard, il est crucial d'examiner les principaux modèles de développement professionnel proposés dans la littérature afin de mieux comprendre leur impact et leur potentiel pour amorcer ce changement.

Développement

Principaux modèles de développement professionnel des enseignants

Avant de recenser les principaux dispositifs de DP, il convient de définir le concept de développement professionnel afin de préciser le cadre de l'analyse. Ce terme est polysémique, dans la mesure où « il prend diverses significations selon les théories en présence. Il est également fréquemment utilisé avec ou comme synonyme à d'autres termes tels que formation continue, perfectionnement, croissance professionnelle et éducation tout au long de la vie » (CSE, 2014, p. 16). Après examen de la littérature à ce sujet, la définition ci-après, composée de deux propositions initialement distinctes, mais complémentaires l'une de l'autre, a été retenue dans le cadre de cette analyse. Ainsi, le développement professionnel peut se définir comme étant « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148). Le développement professionnel consiste également en « un ensemble de processus et d'activités élaborés afin d'accroître le savoir professionnel, les compétences et les attitudes des éducateurs, de sorte qu'ils puissent en retour améliorer l'apprentissage des élèves » (Lessard, 2021, p. 9). Ainsi, il y a complémentarité entre la double perspective

¹ Mentionnée dans cet article, la méthodologie CRITICA, en cours de validation, constitue une proposition originale de l'auteure, indépendante de sa recherche doctorale, et fera l'objet d'une publication scientifique distincte.



développementale et professionnalisante de la première définition (Uwamariya et Mukamurera, 2005), et la double mission de croissance en termes d'évolution de la pratique des éducateurs et de l'amélioration de l'apprentissage des élèves (Lessard, 2021).

Il existe de nombreux modèles de développement professionnel des enseignants, chacun ayant des fondements théoriques et empiriques spécifiques. Les approches elles aussi diffèrent sensiblement : individuelle, centrée sur le parcours de développement professionnel de l'enseignant (Mokhele, 2014), ou organisationnelle, en se focalisant sur les conditions systémiques vectrices de changement (Kennedy, 2014; Boylan *et al.*, 2018).

Parmi les modèles les plus fréquemment décrits dans la littérature, on peut citer celui de Kennedy (2005) qui propose une typologie des approches de développement professionnel selon le degré d'autonomie et d'engagement des enseignants. Le modèle de Desimone (2009), quant à lui, met l'accent sur les éléments clés d'un développement professionnel dit efficace (notion qui sera discutée ultérieurement), tels que le contenu disciplinaire, l'apprentissage actif, la cohérence avec les objectifs de l'établissement, la durée et le soutien collectif (Kennedy, 2005 ; Boylan *et al.*, 2018). De la même manière, Avalos (2011) présente un modèle global qui envisage le développement professionnel comme une démarche complexe et évolutive, affectée par des dimensions tant organisationnelles que personnelles (Zysberg et Maskit, 2017). Selon le modèle de Guskey (2003), il est primordial d'examiner non seulement les effets sur les compétences des élèves, mais également les transformations dans les méthodes pédagogiques en adoptant une démarche multidimensionnelle et multiniveau. Certains auteurs ont critiqué ce modèle en raison du fait notamment qu'il n'inclut pas les parents, qui pourtant ont aussi un impact sur l'apprentissage des élèves, ou bien encore qu'il ne prend pas en compte la possibilité de réciprocité dans les relations entre les enseignants et la direction (Lessard, 2021).

Par ailleurs, les communautés de pratique (Gueudet et Trouche, 2008), le coenseignement développemental (Tremblay et Toullec-Théry, 2021), le mentorat entre pairs (Kovalchuck et Vorotnykova, 2017), la recherche-action participative (Matteï-Mieusset *et al.*, 2019), les cours en ligne ouverts et massifs [MOOC] (Kandeel, 2020) et la formation hybride (Trust et Horrocks, 2016) font également partie des modèles décrits dans la littérature comme particulièrement pertinents pour le développement professionnel des enseignants (Gaudreau *et al.*, 2021; King, 2014; Quick *et al.*, 2009). Le modèle des communautés d'apprentissage professionnelles [CAP] en tant que dispositif de DP des enseignants (Dionne *et al.*, 2010) se base sur une vision socioconstructiviste de l'apprentissage des enseignants, en soulignant l'importance des interactions, du partage de pratiques et de l'entraide entre pairs dans un contexte de collaboration. À l'inverse, le modèle de Desimone (2009) accorde une place plus importante aux caractéristiques intrinsèques du développement professionnel, comme le contenu disciplinaire ou l'apprentissage actif, en adoptant une perspective systémique plus « input-output ».

Parmi ces modèles de DP, le coenseignement développemental mérite une attention particulière. Il se définit comme « un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux stagiaires, ou d'un stagiaire titulaire de classe se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques » (Tremblay, 2023, p. 44). Ce dispositif de DP est particulièrement pertinent dans la formation initiale des enseignants comme alternatives aux stages traditionnels, même si la question de la parité dans la prestation d'enseignement entre les deux coenseignants peut légitimement se poser. Selon Tremblay (2023), le stagiaire-enseignant se place dans « un processus d'apprentissage en action tout en favorisant la réflexion sur et dans l'action » (p. 45) afin d'augmenter son sentiment d'efficacité personnel et professionnel. Ce type de coenseignement, mettant en exergue l'apprentissage expérientiel et réflexif, présente une résonance particulière avec le concept émergent de coenseignement parent-enseignant proposé par l'auteure dans le cadre de son projet pilote mené en contexte franco-ontarien, en amont de sa recherche doctorale. Ce modèle s'avère très prometteur pour le développement



professionnel des enseignants ainsi que pour l'enrichissement des pratiques pédagogiques, didactiques et éducatives, spécifiquement en contexte socioculturel et linguistique minoritaire (Miller, 2023; Ndiaye et Ruminot, 2024). En ce qui concerne le mentorat par les pairs, Kovalchuck et Vorotnykova (2017) soulignent que ce modèle favorise non seulement l'apprentissage mutuel, mais aussi le partage de pratiques pédagogiques efficaces, ce qui contribue à l'amélioration des compétences des enseignants. Cela dit, on peut se demander si l'effet de cette modalité de DP est le même pour les enseignants débutants que pour les plus expérimentés. En DP, l'approche de recherche-action participative encourage les enseignants à entreprendre une pratique réflexive sur leurs méthodes d'enseignement, ce qui favorise le perfectionnement de leurs aptitudes en prenant en considération leurs vécus et besoins (Matteï-Mieusset *et al.*, 2019). Toutefois, on pourrait critiquer cette méthode, car elle ne prend pas toujours en considération les contraintes organisationnelles et contextuelles qui affectent les méthodes pédagogiques. Kandeel (2020) a exploré l'utilisation des MOOC pour le développement professionnel des enseignants de français langue étrangère. L'auteur souligne que les MOOC encouragent le retour réflexif sur la pratique, un élément essentiel du développement professionnel. Néanmoins, ce mode d'apprentissage demande une autonomie et une motivation constante pour suivre ces cours de façon assidue, ce qui pourrait peut-être représenter un défi pour certains enseignants. Pour finir, plus récemment, des modèles ont vu le jour basés sur l'apprentissage collaboratif mixte (ou hybride).

Par exemple, une étude menée par Trust et Horrocks (2016) montre que l'intégration à une communauté de pratique hybride peut renforcer les compétences technopédagogiques des enseignants. Toutefois, ce type de dispositif repose sur l'utilisation régulière d'outils numériques et une infrastructure technologique adéquate, ce qui peut constituer un défi pour certains enseignants. Cette méthode apparait particulièrement appropriée et pertinente, car elle promeut la coopération et la collaboration entre pairs. Il en va de même pour l'initiative québécoise avec la création de la plateforme numérique d'autoformations intitulée CADRE21, qui se concentre sur l'intégration des technologies dans l'enseignement et sur le soutien à l'apprentissage continu francophone (Cool *et al.*, 2020).

Par ailleurs, l'évaluation des impacts des différents dispositifs de développement professionnel sur les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves demeure une question complexe, peu abordée de manière approfondie dans la littérature. La majorité des recherches mettent l'accent sur les perceptions et la satisfaction des enseignants, mais peinent à démontrer une corrélation significative entre les démarches de développement professionnel et les transformations concrètes et pérennes des pratiques d'enseignement. C'est pour cette raison qu'une analyse critique plus détaillée des modèles actuels est requise, dans le but de repérer les attributs cruciaux d'un développement professionnel efficace et de concevoir des méthodes d'évaluation plus solides.

Caractéristiques d'un modèle de développement professionnel efficace

L'analyse des divers modèles de développement professionnel (DP) soulève une question de base, pourtant essentielle : qu'entend-on réellement par un développement professionnel efficace ? À défaut de parvenir à une définition consensuelle, plusieurs caractéristiques clés, ou « variables structurantes » pour reprendre les termes de Lessard (2021, p. 12), émergent comme déterminantes pour induire un changement durable des pratiques enseignantes (Boylan *et al.*, 2018; Garet *et al.*, 2001; Levain *et al.*, 2015). Là encore, de même que pour la définition conceptuelle du développement professionnel, la multitude de critères d'efficacité proposés témoigne de l'absence de consensus (ou d'un consensus inégal) suivant les dimensions analysées. Toutefois, certains points de convergence dans les différentes analyses sont à mentionner.



Tout d'abord, la dimension collaborative et le soutien organisationnel apparaissent comme des piliers fondamentaux. L'engagement dans des CAP et d'autres approches collaboratives et vicariantes comme le coenseignement, ou encore des dispositifs d'assistance professionnelle tels que le mentorat ou le *coaching* favorisent le partage d'expertise, la réflexion collective, la mise en œuvre de nouvelles pratiques (Gaudreau *et al.*, 2021; Peters et Savoie-Zajc, 2013) et le développement de l'identité professionnelle (Boufoy-Bastick, 2017; Granger et Tremblay, 2022). Notons que cet engagement est renforcé par une culture institutionnelle qui valorise l'innovation et l'apprentissage collectif (CSE, 2014). Ces dispositifs reposent sur la parité, la poursuite d'objectifs communs et la confiance mutuelle, des éléments essentiels pour maximiser leur impact (Tremblay et Toullec-Théry, 2020). Ensuite, la cohérence avec les priorités institutionnelles constitue un autre facteur clé. L'alignement entre les objectifs de DP et les orientations stratégiques des établissements scolaires ou des systèmes éducatifs renforce la pertinence et l'impact des dispositifs (Guskey, 2002; James et Tunison, 2023). Cet alignement facilite l'adhésion des enseignants en leur offrant des initiatives concrètes intégrées dans leur réalité quotidienne.

La prise en compte du contexte local est également cruciale. Les modèles de DP les plus efficaces tiennent compte des spécificités des environnements éducatifs, des besoins des enseignants et des élèves, ainsi que des ressources disponibles. Par exemple, les recherches-actions participatives et les CAP permettent de coconstruire des solutions adaptées, ancrées dans les réalités du terrain (Gaudreau *et al.*, 2021; Matteï-Mieusset *et al.*, 2019), ce qui favorise un engagement actif des participants, autre condition sine qua non d'un modèle de DP efficace et pérenne. Effectivement, les recherches de Darling-Hammond *et al.* (2009) révèlent que beaucoup d'enseignants ne sont pas satisfaits des formations continues qu'ils reçoivent. Ils ont tendance à considérer généralement ces formations comme un fardeau chronophage, car elles ne correspondent pas ou peu à leur réalité au quotidien sur le terrain (Lessard, 2021). De plus, la durée et le suivi dans le temps jouent un rôle déterminant dans la durabilité des changements induits. Les dispositifs qui s'inscrivent dans une démarche continue, avec un accompagnement régulier et des mécanismes de rétroaction, sont plus susceptibles de produire des impacts significatifs à long terme (McChesney et Aldridge, 2019; Reimers, 2020). En effet, les initiatives ponctuelles, bien qu'informatives, manquent souvent de profondeur pour transformer durablement les pratiques pédagogiques. En ce qui concerne les contenus, les recherches sur l'efficacité du développement professionnel mettent en évidence l'importance de centrer le matériel de formation sur deux aspects clés : disciplinaire et didactique.

La dimension disciplinaire met l'accent sur les connaissances propres à la formation dispensée, garantissant une connaissance approfondie du sujet par l'enseignant. Quant à la dimension pédagogique, elle se penche sur la façon dont les élèves acquièrent des connaissances et comment les enseignants peuvent les soutenir efficacement dans ce processus (Yoon *et al.* 2007; Darling-Hammond *et al.*, 2017; Lessard, 2021). Cette méthode favorise la contextualisation du DP dans la classe pour plus de pertinence pour les enseignants. En fusionnant ces deux aspects, le DP donne aux enseignants les ressources nécessaires pour différencier leurs méthodes d'enseignement en fonction des besoins particuliers de leurs élèves. D'autre part, les dispositifs réussis doivent également prévoir des conditions favorables à leur durabilité, telles que la planification anticipée, des plages horaires dédiées et un soutien organisationnel structuré. Par exemple, l'assistance professionnelle par mentorat ou *coaching* montre une efficacité élevée lorsqu'elle est soutenue par une administration proactive et des mécanismes de suivi régulier (Friend et Cook, 2020; Hobson *et al.*, 2009). Lessard (2021) quant à lui va encore plus loin en affirmant que « le processus de DP doit être intentionnel, continu et systémique » (p. 9). Ce dernier insiste également sur le fait que le DP doit être par essence une responsabilité partagée entre l'individu, en tant que professionnel responsable de la mise à niveau de ses connaissances et compétences, et l'organisation, qui se doit de fixer des objectifs spécifiques intégrés dans un plan stratégique. Enfin, l'évaluation rigoureuse et continue des dispositifs de DP reste indispensable pour en assurer la qualité et la pertinence. Les cadres d'évaluation largement documentés et utilisés de Kirkpatrick (1996), Guskey (2002) ou Brinkerhoff (2005) offrent des outils méthodologiques robustes pour analyser l'impact des dispositifs, non seulement sur les



enseignants, mais aussi sur les résultats des élèves. Cependant, des défis subsistent, notamment en matière de standardisation des outils et d'évaluations longitudinales, ce qui complique la comparabilité des résultats entre contextes variés (Coldwell et Simkins, 2011; Gaudreau *et al.*, 2021). Malgré toutes ces caractéristiques gagnantes identifiées, des limites notables persistent. Les pressions institutionnelles, les contraintes de temps et l'hétérogénéité des contextes éducatifs posent des défis majeurs à la mise en œuvre des dispositifs (Lessard, 2021). Ces obstacles soulignent l'importance d'une adaptation continue et d'une flexibilité dans la conception et l'exécution des programmes de DP.

Méthodes d'évaluation des modèles de développement professionnel : approches, outils et perspectives

L'évaluation des impacts des initiatives de développement professionnel représente un enjeu majeur, mais également un défi de taille pour la recherche. En effet, de nombreux dispositifs d'évaluation se limitent souvent aux perceptions et aux satisfactions des enseignants, sans rendre compte des changements tangibles de pratiques (Gaziel et Wasserstein-Warnet, 2000). Certaines études cherchent à aller au-delà de cette approche en s'appuyant sur des observations de classe, des analyses de documents pédagogiques ou des entretiens approfondis avec les enseignants. (Levain *et al.*, 2015). Par exemple, l'approche d'évaluation intégrative proposée par Guskey (2000) vise à prendre en compte les changements à cinq différents niveaux afin de mesurer l'efficacité réelle du DP. Selon ce dernier, une évaluation complète du DP devrait inclure des mesures permettant d'évaluer les réactions des participants, leurs perceptions et leur satisfaction. Elle devrait également évaluer l'apprentissage des participants, c'est-à-dire les connaissances et les compétences acquises. Le soutien et le changement organisationnel sont aussi à prendre en compte : comment l'organisation soutient ou au contraire freine le DP, le rôle de la direction de l'établissement et la contribution du DP à l'atteinte des buts de l'organisation. En outre, l'évaluation devrait également se pencher sur l'utilisation des nouvelles connaissances et compétences acquises par les participants, notamment les nouvelles pratiques mises en place. Enfin, il est important de mesurer les effets de ces nouvelles pratiques sur l'apprentissage des élèves, en vérifiant si les gains sont significatifs et durables.

D'autres chercheurs préconisent une approche longitudinale, permettant de mesurer les effets à moyen et long terme des initiatives de développement professionnel (Guskey, 2002; Levain *et al.*, 2015). Cependant, la mise en place de tels dispositifs d'évaluation s'avère souvent complexe et coûteuse en termes de temps et de ressources. Il est donc nécessaire de développer des méthodologies plus accessibles et transférables, afin de mieux rendre compte des changements de pratiques induits par les initiatives de développement professionnel. Par exemple, la mise en place d'une échelle de référence comportant différents niveaux de maîtrise des compétences pourrait être une piste intéressante. Cette approche permettrait d'évaluer de manière plus standardisée et régulière les progrès des enseignants, tout en offrant un cadre de référence commun pour apprécier l'évolution de leurs pratiques. De plus, l'utilisation d'une telle échelle de référence pourrait faciliter le suivi et la comparaison des changements de pratiques d'un établissement à l'autre, favorisant ainsi le partage d'expériences et de bonnes pratiques entre enseignants. Une évaluation mixte combinant des méthodes qualitatives et quantitatives, comme le préconisent certains auteurs tels que Desimone (2009) et Lessard (2021), permet d'offrir une vue d'ensemble plus complète des effets, des conditions de réussite et des caractéristiques performantes des dispositifs du DP sur les enseignants et leurs élèves.

À ce propos, plusieurs outils et méthodes ont été identifiés dans la littérature pour évaluer les changements de pratiques enseignantes (Larose *et al.*, 2009), dont les principaux discutés ci-après. Les observations de classe et l'analyse de documents pédagogiques permettent d'analyser les pratiques des enseignants en situation réelle, avec l'aide de grilles d'observation structurées. L'autoévaluation et les questionnaires offrent aux enseignants l'opportunité de réfléchir sur leurs propres pratiques et d'identifier les changements



opérés à la suite d'une formation. Les entrevues, individuelles ou collectives, permettent d'approfondir la compréhension des changements de pratiques en explorant les motivations, les difficultés et les facteurs facilitants. L'analyse des productions d'élèves peut fournir des indications sur l'impact du développement professionnel sur les apprentissages, à condition de définir des critères d'analyse précis et de comparer les productions avant et après la formation. Par ailleurs, l'analyse de pratiques réflexives, telles que les journaux de bord ou les portfolios, aide à mieux comprendre les processus d'apprentissage et de changement. Enfin, les données quantitatives, comme les résultats aux tests standardisés, peuvent être utilisées pour évaluer l'impact du développement professionnel sur les performances des élèves, en tenant compte d'autres facteurs pouvant influencer ces résultats.

Ainsi, il semble important de combiner différentes méthodes d'évaluation (triangulation) pour obtenir une vision complète et nuancée des changements de pratiques. De plus, le choix des outils et des méthodes doit être adapté aux objectifs de l'évaluation, au contexte et aux ressources disponibles (Guskey, 2002). L'évaluation du développement professionnel (DP) des enseignants fait face à plusieurs défis majeurs, rendant complexe l'appréciation de son efficacité. Premièrement, les pratiques enseignantes sont influencées par une multitude de facteurs externes tels que le contexte scolaire, les caractéristiques des élèves et le soutien institutionnel (Merchie *et al.*, 2018), ce qui complique l'isolation de l'impact spécifique des initiatives de DP. Deuxièmement, les changements dans les pratiques pédagogiques se manifestent souvent à long terme, nécessitant des dispositifs d'évaluation longitudinale pour capter des effets durables. Troisièmement, la résistance au changement de certains enseignants, parfois réticents à être évalués ou à modifier leurs pratiques, constitue un frein supplémentaire à l'implantation et à l'évaluation des initiatives de DP.

Malgré ces obstacles, plusieurs perspectives ont été proposées pour améliorer l'évaluation du DP. Parmi celles-ci, développer des approches participatives et réflexives, qui impliquent activement les enseignants dans le processus d'évaluation, apparaît comme une stratégie prometteuse (Desimone, 2009; Jorro et Droyer, 2019). Ces approches favorisent une autoévaluation constructive et aident les enseignants à identifier leurs besoins spécifiques en matière de formation. L'utilisation d'outils d'évaluation formative permet également de situer les enseignants dans leur parcours professionnel et d'accompagner leur progression. Par ailleurs, la création de communautés d'apprentissage professionnelles offre un espace d'échanges collaboratifs où les enseignants peuvent partager leurs expériences et enrichir leurs pratiques grâce à une réflexion collective. Les initiatives de DP qui s'inscrivent dans la durée et qui intègrent un accompagnement pédagogique personnalisé semblent aussi mieux répondre aux besoins des enseignants et favoriser des changements de pratiques pérennes. En outre, renforcer les liens entre la recherche et la pratique permet d'approfondir la compréhension des processus de changement, en adaptant les dispositifs aux spécificités du terrain. Enfin, adopter une diversité de méthodes d'évaluation, combinant données quantitatives et qualitatives, et multiplier les sources d'information contribuent à obtenir une vision plus holistique des transformations pédagogiques induites par le DP. Cette approche intégrative et contextualisée ouvre des perspectives intéressantes pour une évaluation plus rigoureuse et adaptée, tout en soutenant les enseignants dans leur démarche de développement professionnel.

Discussion conclusive

La diversité des modèles de développement professionnel témoigne d'une richesse d'approches pour soutenir la progression des enseignants tout au long de leur cheminement professionnel. Cependant, la double dimension individuelle et organisationnelle du DP, telle que soulignée à juste titre par Lessard (2021), soulève des questions cruciales quant à son application équitable. L'élaboration d'une politique de DP « juste milieu » exige une réflexion approfondie sur les potentielles sources de discrimination, telles que l'ancienneté, la position hiérarchique ou encore la proximité avec la direction. Faut-il privilégier des



demandes de DP unidirectionnelles (ascendantes ou descendantes) ou bidirectionnelles (enseignant-direction) pour garantir une prise en compte équitable des besoins en formation (initiale, insertion professionnelle et continue)? Un encadrement rigoureux du processus de demande et de validation des programmes de DP semble être essentiel. Des critères transparents et objectifs devraient guider la sélection des participants, limitant ainsi les biais potentiels. La question de l'obligation ou du caractère facultatif du DP mériterait également d'être examinée. Si l'obligation pouvait garantir une participation universelle, elle risquerait en même temps de générer des résistances, rendant totalement contre-productive une telle mesure. Un DP facultatif, en revanche, pourrait accentuer les inégalités d'accès. Enfin, il paraît clair que l'engagement de tous les acteurs est crucial pour la réussite du DP. Mais comment susciter l'adhésion de tous les enseignants et de leur direction? Comment valoriser le DP et le rendre plus attractif? Des mesures incitatives, une reconnaissance des efforts et une implication des enseignants dans la conception et la mise en œuvre des programmes pourraient favoriser une participation active et un impact positif sur les pratiques pédagogiques. Mais cela n'ouvrirait-il pas la porte à certaines dérives? Toutes ces questions encore en suspens ouvrent la voie à des recherches et des discussions approfondies impliquant l'ensemble des parties prenantes visant à construire un système de développement professionnel (DP) équitable, efficace, pérenne et engageant pour tous. Cette réflexion scientifique pourrait contribuer à l'élaboration de modèles de DP adaptés aux besoins des enseignants dans divers contextes éducatifs.

En résumé, cette étude aura permis de brosser un portrait des principaux modèles de développement professionnel des enseignants recensés dans la littérature, et d'en analyser les caractéristiques gagnantes ainsi que les méthodes d'évaluation des changements de pratiques qui en découlent. L'analyse critique des différents modèles a mis en évidence plusieurs éléments clés favorisant l'efficacité du développement professionnel, tels que l'ancre dans les pratiques concrètes des enseignants, l'accompagnement personnalisé, l'établissement de liens étroits entre la recherche et la pratique, et, à long terme, l'implication des enseignants dans les processus d'apprentissage et d'évaluation. Concernant l'évaluation de l'impact des initiatives de développement professionnel, les recherches montrent la nécessité d'adopter une approche diversifiée combinant différentes méthodes (observation, analyse des productions d'élèves, pratiques réflexives, données quantitatives) afin d'obtenir une compréhension holistique des changements de pratiques. Malgré les défis liés à l'évaluation, de nouvelles perspectives se dessinent comme une implication accrue des enseignants dans les processus d'évaluation. Finalement, cette étude souligne l'importance capitale d'un développement professionnel continu des enseignants de l'université et qui se poursuit tout au long leur carrière pour améliorer la qualité de l'enseignement et favoriser la réussite des élèves (Tardif, 2018). Elle met également en évidence la nécessité de poursuivre les efforts de recherche et d'innovation dans ce domaine afin de mieux comprendre et soutenir les processus de changement des pratiques enseignantes.

Remerciements

L'auteure tient à remercier les personnes qui ont évalué ce manuscrit pour leurs commentaires. Cet article est rendu possible grâce au soutien du Programme de bourses d'études supérieures du Canada (BESC) Vanier, financé par les trois organismes fédéraux de recherche du Canada, IRSC, CRSNG et CRSH (bourse de doctorat 2025-2028 – 1988941).



Liste de références

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Boufey-Bastick, B. S. (2017). Valuing Cultural Identity for Successful Teaching and Learning: Applying Culturometric Committed Communication Humanist Principles in Educational Contexts. *Sustainable Multilingualism*, 10(1), 176-193. <https://doi.org/10.1515/sm-2017-0009>
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B. et Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120-139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
- Brinkerhoff, R. O. (2005). The Success Case Method: A Strategic Evaluation Approach to Increasing the Value and Effect of Training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1523422304272172>
- CSE (2014, 3 juin). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. <https://www.ctreq.qc.ca/le-developpement-professionnel-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante/>
- Coldwell, M. et Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: a grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37(1), 143-157. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.495497>
- Cool, J., Pelchat, M. et Stasse, S. (2020). CADRE21 : un modèle québécois de développement professionnel reconnu et accessible pour tous les enseignants francophones. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(1), 7683. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-14>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. et Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 2543. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Friend, M. P. et Cook, L. (2020). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Pearson.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., et Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gaudreau, N., Trépanier, N. S., et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.pug.ca/catalogue/libreacces/developpement-professionnel-milieu-educatif-3271.html>
- Gaziel, H. H. et Wasserstein-Warnet, M. M. (2000). Validité des instruments de décision pour l'évaluation des enseignants? *European Journal of Teacher Education*, 23(2), 175188. <https://doi.org/10.1080/02619760020019755>
- Granger, N. et Tremblay, P. (2022). Effets du coenseignement sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (65). <https://doi.org/10.4000/edso.20603>
- Gueudet, G. et Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. *Éducation et didactique*, (23), 733. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.342>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R. (2003). What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750. <https://doi.org/10.1177/003172170308401007>



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. et Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- James, W. et Tunison, S. (2023). Beyond unexamined professional learning: understanding the opportunities in the self-assessment processes of K-12 professional developers. *Professional Development in Education*, 49(3), 536-550. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1853592>
- Jorro, A. et Droyer, N. (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. De Boeck Supérieur.
- Kandeel, R. H. (2020). Les MOOC en français pour le développement professionnel des professeurs du français langue étrangère. *Calídoscópio*, 18(2), 393-414. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.08>
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>
- Kirkpatrick, D. (1996). Great Ideas Revisited. Techniques for Evaluating Training Programs. Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. *Training & Development* (Alexandria, Va.), 50(1), 54.
- Kovalchuck, V. et Vorotnykova, I. (2017). E-Coaching, E-Mentoring for Lifelong Professional Development of Teachers within the System of Post-Graduate Pedagogical Education. *The Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 18(3), 214-214. <https://doi.org/10.17718/tojde.328956>
- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J. et Bourque, J. (2009). Analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences : perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 6582. <https://doi.org/10.7202/1017488ar>
- Lessard, C. (2021, 1^{er} juin). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Cnesco-Cnam. <https://cnam.hal.science/hal-03245284v1>
- Levain, J.-P., Minary, J.-P., Le Borgne, P., et Loizon, D. (2015). Analyse des pratiques professionnelles en formation initiale des enseignants : dispositifs et retentissements. *Pratiques psychologiques*, 21(1), 87101. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2015.01.004>
- Mattei-Mieusset, C., Emond, G. et Boudreau, P. (2019). Quel développement professionnel pour des enseignants associés dans une formation de type recherche-action participative? *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (45). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.635>
- McChesney, K., et Aldridge, J. M. (2019). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, 47(5), 834-852. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. et Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143-168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>
- Miller, A. (2023, 20 novembre). *Coenseigner avec les parents pour favoriser l'inclusion, le rendement, le bien-être et le développement professionnel : une pratique gagnante issue d'un projet de recherche doctorale*. École branchée. <https://ecolebranchee.com/...>
- Mokhele, M. L. (2014). Individual Techniques of Professional Development: A Critical Review of Literature. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 2934. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p2934>
- Ndiaye, A. (2025). CRITICA : Une méthodologie intégrative et réflexive pour le savoir-résonner. [Article soumis pour publication]. Département des sciences de l'éducation, Université d'Ottawa
- Ndiaye, A. et Ruminot, C. (2024). Cultiver l'innovation, l'engagement et le leadership partagé à travers le coenseignement parent-enseignant : quelles implications pour les directions d'école? *Éducation et francophonie*, 52(2). <https://doi.org/10.7202/1115413ar>
- Peters, M., et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 16(2), 102-122.



- Quick, H. E., Holtzman, D. J. et Chaney, K. R. (2009). Professional Development and Instructional Practice: Conceptions and Evidence of Effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14(1), 45-71.
<https://doi.org/10.1080/10824660802715429>
- Reimers, F. M. (2020). *Empowering Teachers to Build a Better World How Six Nations Support Teachers for 21st Century Education* (1st ed. 2020). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-2137-9>
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 2) [Chronique]. *Formation et profession*, 26(2), 110. https://doi.org/10.18162/fp_2018.a148
- Tremblay. (2023). *Coenseignement*. L'Harmattan Édition Diffusion.
- Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2021). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. INSHEA et Champ social.
- Trust, T., et Horrocks, B. (2016). 'I never feel alone in my classroom': teacher professional growth within a blended community of practice. *Professional Development in Education*, 43(4), 645-665.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1233507>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. et Shapley, K. L. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. *Issues & Answers. REL 2007-No. 033. Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1)*. Regional Educational Laboratory Southwest.
<https://eric.ed.gov/?id=ED498548>
- Zysberg, L. et Maskit, D. (2017). Teachers' Professional Development, Emotional Experiences and Burnout. *Journal of Advances in Education Research*, 2(4). <https://doi.org/10.22606/jaer.2017.24009>

Abstract / Resumen / Resumo

Teacher Professional Development in the AI Era: A Critical Reflection for an Effective Model of Sustainable Change

ABSTRACT

In the current context of rapidly evolving technology, the emergence of artificial intelligence (AI) is profoundly transforming educational practices. This article offers a critical reflection on professional development (PD) models for teachers, focusing on their effectiveness in inducing sustainable changes in teaching practices. By analyzing the most influential approaches, the study identifies key success factors of an effective PD model, including collaboration, alignment with institutional goals, and AI integration. The methodology employed is based on a critical analysis of existing models in the scientific literature through a narrative and thematic approach, combined with an evaluation of the impacts of these models on teaching practices. Although not yet evaluated, the CRITICA methodological framework (Critique, Reflect, Interpret, Theme, Innovate, Collaborate, Act) is used to structure this analysis in three stages: critique, reflect, and propose innovative solutions for implementing PD in the AI era. This approach helps contextualize PD's evolution within a constantly changing educational environment. This study also paves the way for better evaluating current models and proposing new models adapted to contemporary challenges.

Keywords: professional development (PD) model, pedagogical practice, sustainable pedagogical change, evaluation, artificial intelligence (AI)



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Desarrollo profesional de los docentes en la era de la IA: una reflexión crítica para un modelo eficaz de cambio sostenible

RESUMEN

En el contexto de rápida evolución tecnológica, la emergencia de la inteligencia artificial (IA) está transformando profundamente las prácticas educativas. Este artículo propone una reflexión crítica sobre los modelos de desarrollo profesional (DP) de los docentes, enfocándose en su eficacia para inducir un cambio sostenible en las prácticas pedagógicas. Al analizar los enfoques más influyentes, el estudio identifica los factores clave de éxito de un modelo de DP eficaz, incluyendo la colaboración, la alineación con objetivos institucionales y la integración de la IA. La metodología empleada se basa en un análisis crítico de los modelos existentes en la literatura científica a través de un enfoque narrativo y temático, combinado con una evaluación de los impactos en las prácticas docentes. El marco metodológico CRITICA (Criticar, Reflexionar, Interpretar, Tematizar, Innovar, Colaborar, Actuar), aunque aún no evaluado, se utiliza para estructurar este análisis en tres etapas: criticar, reflexionar y proponer soluciones innovadoras para la implementación del DP en la era de la IA. Este enfoque permite contextualizar la evolución del DP en un entorno educativo en constante cambio. Este estudio también abre camino para una mejor evaluación de los modelos actuales y la propuesta de nuevos modelos adaptados a los desafíos contemporáneos.

Palabras clave: modelo de desarrollo profesional (DP), práctica pedagógica, cambio pedagógico sostenible, evaluación, inteligencia artificial (IA)

Desenvolvimento profissional dos professores na era da IA: uma reflexão crítica para um modelo eficaz de mudança sustentável

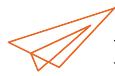
RESUMO

No contexto atual de rápida evolução tecnológica, o surgimento da inteligência artificial (IA) está transformando profundamente as práticas educacionais. Este artigo oferece uma reflexão crítica sobre os modelos de desenvolvimento profissional (DP) para professores, focando na sua eficácia em induzir mudanças sustentáveis nas práticas de ensino. Ao analisar as abordagens mais influentes, o estudo identifica os fatores-chave de sucesso de um modelo de DP eficaz, incluindo colaboração, alinhamento com os objetivos institucionais e integração da IA. A metodologia empregada é baseada em uma análise crítica dos modelos existentes na literatura científica através de uma abordagem narrativa e temática, combinada com uma avaliação dos impactos desses modelos nas práticas docentes. O quadro metodológico CRITICA (Criticar, Refletir, Interpretar, Tematizar, Inovar, Colaborar, Agir), embora ainda não avaliado, é utilizado para estruturar esta análise em três etapas: criticar, refletir e propor soluções inovadoras para a implementação do DP na era da IA. Esta abordagem ajuda a contextualizar a evolução do DP dentro de um ambiente educacional em constante mudança. Este estudo também abre caminho para uma melhor avaliação dos modelos atuais e a proposta de novos modelos adaptados aos desafios contemporâneos.

Palavras-chave: modelo de desenvolvimento profissional (DP), prática pedagógica, mudança pedagógica sustentável, avaliação, Inteligência artificial (IA)



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Évaluer à l'ère de l'IA : le paradoxe du double ancrage

<https://doi.org/10.52358/mm.vi22.495>

Christiane Caneva, cheffe du Service de didactique universitaire et compétences numériques
Université de Fribourg, Suisse
christiane.caneva@unifr.ch

RÉSUMÉ

L'essor de l'intelligence artificielle (IA) générative reconfigure l'enseignement supérieur et interroge en profondeur les pratiques d'évaluation. Dans ce contexte, cet article propose une analyse réflexive des tensions entre compétences disciplinaires, littératie en IA et objectifs éducatifs. Plutôt que d'opposer interdiction et intégration de l'IA, il invite à repenser l'alignement entre les finalités, les méthodes et les modalités d'évaluation afin de former des étudiants capables d'un usage critique et éthique de ces technologies. Revenir aux fondamentaux pédagogiques apparaît comme un préalable pour préserver l'éducation comme un espace d'émancipation dans un monde où l'IA est omniprésente.

Mots-clés : intelligence artificielle générative, enseignement supérieur, littératie en IA, évaluation des apprentissages, pédagogie

Introduction

L'essor de l'intelligence artificielle (IA) générative bouleverse les repères de l'enseignement supérieur. Dans les universités, un paradoxe s'installe : alors que les enseignants, experts de contenu (Wieman, 2019), restent encore peu familiers avec ces outils (Shata et Hartley, 2025), les étudiants les utilisent massivement (Digital Education Council, 2024) pour accomplir des tâches dans des domaines qu'ils ne maîtrisent pas encore.





Cette situation met en lumière un déséquilibre préoccupant : pour exploiter l'IA de manière critique et pertinente, il faut à la fois comprendre les fondements du domaine disciplinaire et posséder une littératie en IA solide (Xia *et al.*, 2024), c'est-à-dire l'ensemble des connaissances, des compétences et des attitudes permettant de comprendre ce qu'est l'IA, de l'utiliser, de l'évaluer de manière critique, de créer avec elle et d'en apprêter les enjeux éthiques (Ng *et al.*, 2021). Or, rares sont encore celles et ceux qui combinent aujourd'hui ces compétences.

Dans ce contexte, l'évaluation devient à la fois un révélateur de la crise éducative et un levier pour repenser en profondeur les finalités de l'enseignement. Préparer les étudiants à un écosystème transformé par l'IA ne consiste pas seulement à leur apprendre à se servir des outils : cela implique de définir les compétences à développer avec et sans IA, de revisiter les objectifs d'apprentissage, de repenser les méthodes pédagogiques et d'adapter les pratiques d'évaluation.

Le paradoxe de l'expertise et de la littératie en IA

Ce déséquilibre de compétences se confirme dans les données récentes. Selon l'enquête menée par Digital Education Council (2025) auprès des membres de facultés de 52 universités, moins de 5 % considèrent avoir des compétences avancées en IA. Le pourcentage de personnes combinant une expertise disciplinaire solide et une compétence suffisante pour intégrer l'IA de manière critique dans leur enseignement est encore plus réduit.

En parallèle, les étudiants délèguent de manière importante certaines tâches à l'IA (Digital Education Council, 2024), mais sans en tirer réellement profit pour leur apprentissage. Une enquête menée auprès de 266 étudiants de l'Université de St-Gall en Suisse (Spirgi et Seufert, 2025) révèle un usage très inégal : l'IA est largement sollicitée pour des tâches cognitives simples, comme expliquer un concept ou résumer un texte, mais beaucoup moins pour des activités métacognitives telles que planifier ses révisions ou s'autoévaluer. La majorité des étudiants ne l'utilisent jamais pour organiser leur apprentissage. Cette utilisation s'effectue souvent sans compréhension fine des mécanismes ni des biais (qu'ils soient de genre, raciaux ou socioéconomiques (Samala et Rawas, 2025), ni même des limites techniques des systèmes. Ce manque de recul s'explique aussi par l'absence d'une connaissance approfondie de leur domaine d'études (Guo et Wang, 2023), connaissance qui permettrait, comme peuvent le faire les experts, de repérer les inexactitudes des réponses générées par l'IA et de corriger les éventuelles erreurs.

Ces constats illustrent un problème plus large : pour que l'IA devienne un véritable levier d'apprentissage, il ne suffit pas d'y avoir accès ou de savoir l'utiliser pour des tâches simples. Tirer profit de l'IA dans un contexte d'apprentissage exige un double ancrage : d'une part, une connaissance approfondie du domaine d'études, qui permet de mobiliser des métacognitions disciplinaires – autrement dit, de comprendre les raisonnements, les méthodes et les critères de validité propres à la discipline – pour évaluer de manière critique la justesse, la pertinence et les limites des réponses produites par l'IA; d'autre part, une littératie en IA, qui permet de choisir les outils de façon éclairée, d'en comprendre le fonctionnement et les biais, et d'en faire un usage éthique et pertinent. C'est de la rencontre de ces deux formes d'expertise que naît la capacité à intégrer l'IA de façon réellement critique dans l'apprentissage.

Or, pour un apprenant qui est justement en train d'acquérir son expertise disciplinaire, atteindre simultanément ces deux compétences est, par définition, difficile. Ce déséquilibre crée ce que l'on peut appeler un **paradoxe du double ancrage** : les étudiants disposent souvent d'un bon accès technique aux outils, mais manquent du recul disciplinaire nécessaire, tandis que les enseignants experts maîtrisent leur champ, mais ne disposent pas toujours d'une littératie en IA suffisante (Digital Education Council, 2024 et 2025).

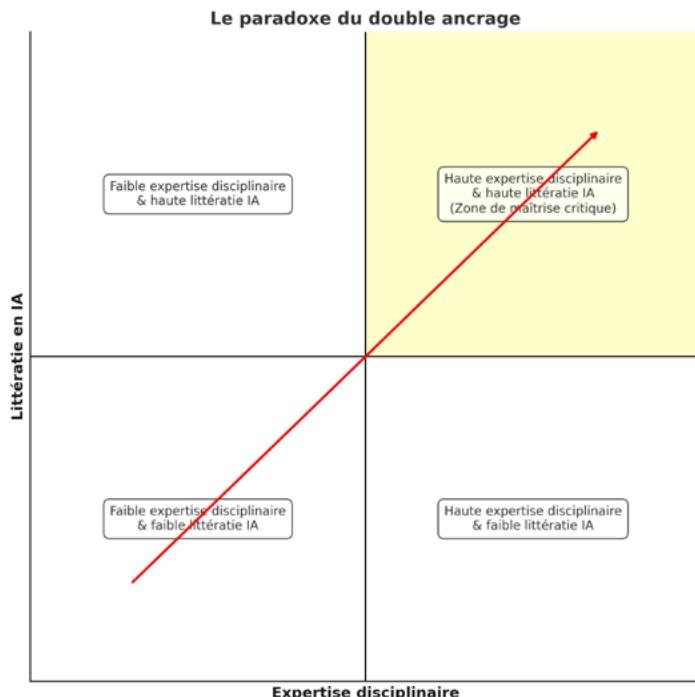




Ce paradoxe peut être représenté selon deux axes : le degré d'expertise disciplinaire et le niveau de littératie en IA. La combinaison élevée de ces deux dimensions définit la capacité à intégrer l'IA de manière critique et pertinente dans un contexte éducatif. La figure 1 illustre ce paradoxe en mettant en évidence la zone de « maîtrise critique » où les deux compétences se rejoignent, ainsi que le chemin de progression pour y parvenir.

Figure 1

Le paradoxe du double ancrage



Note. Source : © Christine Caneva (2025).

En l'absence de ce double ancrage, la démocratisation de l'IA risque d'accentuer les fractures numériques – ce fossé entre ceux qui disposent de l'accès et des compétences nécessaires, et ceux qui en sont privés ou ne savent pas utiliser l'IA pour apprendre, comprendre et raisonner de manière critique (Robinson *et al.*, 2020). Dans une perspective éducative, un usage « efficace » de l'IA ne se limite pas à produire une réponse correcte ou à gagner du temps : il suppose de mobiliser ces outils pour approfondir la compréhension disciplinaire, exercer un jugement critique sur les contenus générés et renforcer l'autonomie intellectuelle des apprenants. C'est cette capacité à aligner l'usage des outils sur les finalités formatives, plutôt que sur la seule efficacité instrumentale, qui détermine une littératie en IA véritablement émancipatrice.

Ces fractures ne tiennent plus seulement à l'accès matériel : elles reflètent aussi des écarts dans les usages, les compétences et la capacité à mobiliser les outils de manière pertinente. Selon Bertoni, Cosgrove et Cachia (2024), 36 % des adultes européens manquent encore de compétences numériques de base, et 8 % utilisent rarement ou jamais Internet. Si ces chiffres concernent l'ensemble de la population, ils rappellent que les inégalités numériques persistent même dans les sociétés à haut niveau d'équipement. Dans l'enseignement supérieur, ces écarts peuvent produire un véritable « effet Matthieu » (Merton, 1968) : les étudiants qui maîtrisent déjà le numérique et les codes disciplinaires tirent davantage



profit de l'IA, renforçant ainsi leurs avantages initiaux, tandis que les autres, moins préparés, risquent de voir l'écart de réussite se creuser. Ce phénomène, bien documenté dans les travaux sur les inégalités numériques (Hargittai, 2001; Robinson *et al.*, 2020), montre que la généralisation des technologies ne réduit pas nécessairement les disparités : elle peut, au contraire, les amplifier si l'accompagnement pédagogique ne suit pas.

Ce constat dépasse la question de l'accès ou des compétences techniques : il met en lumière la responsabilité pédagogique des établissements. En effet, selon la manière dont elles conçoivent l'évaluation, les universités peuvent soit amplifier ces écarts de compétences, en valorisant des formes d'apprentissage où seuls les plus à l'aise avec l'IA réussissent, soit les réduire, en repensant les dispositifs pour développer chez tous les étudiants une littératie en IA critique et disciplinaire. C'est pourquoi l'évaluation apparaît aujourd'hui non seulement comme un symptôme des tensions éducatives provoquées par l'IA, mais aussi comme un catalyseur de changement possible.

L'évaluation comme symptôme et catalyseur du changement

Cette responsabilité se manifeste de manière particulièrement aiguë dans le champ de l'évaluation. Face à l'essor de l'IA générative, l'évaluation devient à la fois un miroir des inégalités existantes et un terrain de tension autour de l'intégrité intellectuelle. L'usage de l'IA par les étudiants soulève une inquiétude centrale : les enseignants ne savent plus toujours s'ils évaluent les compétences réelles des étudiants ou les productions d'une IA. Certains outils peuvent faciliter la tricherie et remettre en question la validité de certaines formes d'évaluation, comme les essais écrits. Face à cette incertitude, plus de la moitié des enseignants interrogés dans l'étude menée par le Digital Education Council (2025) déclarent devoir repenser leurs dispositifs pour garantir l'authenticité des apprentissages et limiter les risques de fraude.

Alors que le thème de l'évaluation suscitait autrefois peu d'engouement dans les formations continues, l'arrivée de l'IA générative a provoqué un véritable changement de paradigme : les ateliers consacrés à la reconfiguration des évaluations à l'ère de l'IA affichent complet (Service de didactique universitaire et compétences numériques, 2025). Paradoxalement, l'irruption de l'IA remet l'enseignement au centre du jeu dans un univers universitaire où la recherche structure le plus souvent les carrières et les indicateurs de performance. Beaucoup de participants y viennent d'abord avec un objectif précis : trouver une manière d'évaluer qui réduit le risque de triche. Mais au fil des échanges, des exemples et des expériences avec certains outils d'IA, ils réalisent que l'enjeu dépasse largement la seule forme de l'évaluation : il s'agit aussi, et peut-être surtout, de repenser certaines composantes de leur enseignement pour mieux préparer les étudiants à apprendre avec et sans IA.

Une prise de conscience émerge : pour évaluer de manière juste et pertinente, il faut d'abord (re)définir ce que l'on veut que les étudiants apprennent, comment ils doivent le démontrer, et pourquoi cela compte dans un monde où les IA sont capables de générer des réponses convaincantes mais parfois erronées ou biaisées. L'IA oblige ainsi à replacer l'évaluation au cœur du contrat pédagogique, en l'alignant clairement sur les objectifs de formation et sur les compétences que l'on veut voir émerger.

Contourner ou intégrer l'IA : deux approches

Face à ces bouleversements, la tentation de solutions faciles est grande : passer à des évaluations orales ou à des examens sur table sans accès aux outils d'IA. Selon la discipline et les compétences visées, cette stratégie, qui consiste à contourner l'IA en excluant son usage au moment de l'évaluation, peut être pertinente. Elle garantit l'authenticité des productions. Elle présente toutefois des limites : elle peut



encourager un apprentissage de surface, centré sur la restitution (Rege Colet et Berthiaume, 2013), et négliger le développement de compétences d'analyse, de synthèse et de créativité. Elle ne prépare pas non plus aux contextes professionnels où l'IA est intégrée dans les pratiques.

Cette approche comporte également un risque : si elle n'est envisagée que comme une réaction à court terme (remplacer l'écrit de fin de semestre par un oral) sans ajuster les objectifs d'apprentissage et les activités pédagogiques en conséquence, elle peut rompre l'alignement pédagogique, c'est-à-dire la cohérence entre les objectifs, les activités et l'évaluation (Lanarès, Laperrouza et Sylvestre, 2023). Or, l'apprentissage est plus efficace lorsque toutes ces composantes visent explicitement les mêmes compétences. Un désalignement – par exemple, évaluer une compétence qui n'a pas été travaillée en cours – réduit non seulement l'efficacité de l'apprentissage, mais compromet aussi la validité de l'évaluation.

La seconde stratégie consiste à intégrer l'IA dans les évaluations, en autorisant son usage par les étudiants dans un cadre clair et maîtrisé. Intégrer l'IA, c'est reconnaître qu'elle fait désormais partie de l'environnement d'apprentissage et concevoir les évaluations en conséquence. Cela suppose de définir clairement, dès le syllabus, le niveau d'usage autorisé et les modalités de citation des outils; de repenser et expliciter les objectifs d'apprentissage et leur lien avec l'utilisation permise de l'IA; de sensibiliser les étudiants aux questions d'éthique, aux biais et aux limites des systèmes, en particulier dans la discipline concernée; enfin, de diversifier les modalités d'évaluation en proposant des projets créatifs intégrant l'IA, des analyses de processus ou la résolution de problèmes complexes. Mais pour faire évoluer les évaluations dans ce sens, il est indispensable de connaître précisément ce que l'IA peut et ne peut pas faire. Cela exige, de la part des enseignants, des compétences avancées en littératie de l'IA, ainsi qu'une mise à jour régulière de leur maîtrise des outils et de leurs implications pédagogiques.

Si ces approches peuvent toutes deux réduire le risque de triche, la seconde va plus loin : elle prépare les étudiants à maîtriser des compétences indispensables dans un monde professionnel redessiné par l'IA.

Revenir aux fondamentaux pour mieux avancer

Lors des ateliers consacrés à la reconception des évaluations, une question revient souvent : « Quelles formes d'évaluation adopter dans ce nouveau contexte ? » Pour y répondre, il faut accepter d'aller plus loin et poser d'autres questions, plus fondamentales : pourquoi évaluons-nous ? Quelles compétences devons-nous encore développer nous-mêmes, et lesquelles peuvent être partiellement déléguées aux outils ? Et, surtout, que signifie réellement apprendre à l'ère de l'IA ?

Ce retour aux fondamentaux pédagogiques et didactiques constitue le socle indispensable à toute transformation réfléchie, pertinente et durable. Il répond aussi à une exigence éthique : ne pas céder aux promesses démesurées de l'IA, souvent relayées sans recul critique, et éviter ainsi des prescriptions pédagogiques hâtives ou déconnectées du terrain. Ce manque de contextualisation favorise parfois l'adoption d'outils ou de méthodes sans évaluation rigoureuse de leur pertinence, de leur impact ou de leurs implications éthiques. Face à cela, la priorité n'est pas d'adopter plus d'outils, mais de clarifier ce que l'on veut réellement développer chez les apprenants. Cela suppose que chaque enseignant, dans son champ disciplinaire, soit capable d'identifier les compétences humaines non automatisables à développer, de comprendre avec précision les capacités mais aussi les limites des IA dans son domaine, et d'adapter ses évaluations pour assurer une cohérence entre objectifs, méthodes et outils. Or, dans l'enseignement supérieur, tous les enseignants ne disposent pas d'une formation en pédagogie ou en didactique : beaucoup ont appris à enseigner « sur le tas », à partir de leur expertise disciplinaire. Dans ce contexte, le réflexe de penser l'évaluation dans une logique d'alignement pédagogique, surtout lorsque l'IA vient



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



s'ajouter comme nouvelle variable, n'est pas encore largement partagé. C'est pourquoi le développement d'une littératie en IA doit aller de pair avec un accompagnement pédagogique solide afin d'aider les enseignants à articuler savoirs disciplinaires, usages technologiques et finalités éducatives.

C'est à cette condition que l'IA pourra être intégrée de manière éclairée, au service d'une formation qui émancipe plutôt qu'elle ne dépossède. L'IA nous constraint à repenser en profondeur le contrat didactique : déterminer ce qu'il est essentiel d'enseigner pour former des citoyens critiques, compétents et capables de penser et d'agir. Cette réflexion, amorcée différemment selon les postures adoptées face à l'IA, conduit à interroger les finalités éducatives qui fondent nos choix.

Pour traduire cette réflexion en action, ces orientations doivent être envisagées de manière différenciée selon les contextes. Les établissements d'enseignement supérieur, selon leurs cadres politiques, leurs ressources et leur culture institutionnelle, présentent des niveaux de maturité très variables quant à l'intégration de l'IA. Ces chantiers doivent donc être compris comme des axes d'action adaptables, à ajuster en fonction du degré d'avancement de chaque pays, université ou discipline.

Trois chantiers peuvent être engagés dès à présent :

1. **Former systématiquement les enseignants à la littératie en IA** afin de leur permettre de combiner la maîtrise disciplinaire et l'usage critique des outils.
2. **Expérimenter et documenter des modèles d'évaluation intégrant l'IA de manière éthique**, tout en garantissant l'authenticité des apprentissages et la cohérence pédagogique.
3. **Instaurer des dispositifs institutionnels de veille et d'adaptation rapide**, associant des enseignants, des étudiants et des partenaires, pour suivre l'évolution rapide des technologies et ajuster les pratiques.

Conclusion

L'IA en éducation soulève des questions profondes, parfois déstabilisantes, mais elle représente aussi une opportunité : celle de repenser, à tous les niveaux, le sens même de l'acte d'enseigner et d'apprendre. L'IA ne détermine pas ce qui est important : cette responsabilité incombe aux enseignants, aux établissements, aux étudiants et, plus largement, à la communauté éducative. Si elle bouscule nos repères, elle a aussi le mérite de replacer l'enseignement au cœur des priorités universitaires, souvent éclipsé par la valorisation de la recherche.

Notre tâche est de préserver l'éducation comme espace d'émancipation humaine, et non comme une simple préparation à interagir avec des machines. Cette transition exige que nous définissions collectivement les finalités éducatives que nous voulons défendre, que nous renforçons la littératie en IA dans toutes les disciplines et que nous construisions des pratiques d'évaluation alignées, capables de développer des compétences humaines durables.

Pour avancer avec l'IA, il faut revenir à ce qui fonde notre mission éducative. C'est là, paradoxalement, dans ce retour à l'essentiel, que se dessine notre avenir – comme formateurs, comme apprenants et, plus largement, comme êtres humains.

Note. La révision linguistique de ce texte et certaines suggestions de reformulation ont été effectuées à l'aide de ChatGPT (OpenAI, 2025).



Liste de références

- Bertoni, E., Cosgrove, J. et Cachia, R. (2024). Digital skills gaps - a closer look at the Digital Skills Index (DSI 2.0), European Commission, Ispra, JRC140617.
- Digital Education Council (2024). *Digital Education Council global AI student survey 2024*. Consulté le 10 avril 2025, sur <https://www.digitaleducationcouncil.com/post/digital-education-council-global-ai-student-survey-2024>
- Digital Education Council (2025). *Global AI faculty survey*. Consulté le 10 avril 2025, sur <https://mcusercontent.com/>
- Guo, K. et Wang, D. (2023). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>
- Hargittai, E. (2001). *From the 'Digital Divide' to Digital Inequality: Studying internet use as penetration increases*. Princeton Center for Arts and Cultural Policy Studies, Working Paper.
- Lanarès, J., Laperrouza, M. et Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique*. Éditions Épistémé.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810), 56-63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., et Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041.
- OpenAI. (2025, 5 octobre). ChatGPT (GPT-5.5) [grand modèle de langage]. <https://chatgpt.com/>
- Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2013). Comment choisir des méthodes d'évaluation adaptées. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (Vol. 1, p. 55-71). De Boeck Supérieur.
- Robinson, L., Schulz, J., Blank, G., Ragnedda, M., Ono, H., Hogan, B. et Khilnani, A. (2020). Digital inequalities 2.0: Legacy inequalities in the information age. *First Monday*, 25(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10842>
- Samala, A. D., et Rawas, S. (2025). Bias in artificial intelligence: smart solutions for detection, mitigation, and ethical strategies in real-world applications. *International Journal of Artificial Intelligence*, 14(1), 32-43. <http://doi.org/10.11591/ijai.v14.i1.pp32-43>
- Service de didactique universitaire et compétences numériques (2025). *Rapport d'activité 2024-2025* [Document interne]. Université de Fribourg.
- Shata, A. et Hartley, K. (2025). Artificial intelligence and communication technologies in academia: Faculty perceptions and the adoption of generative AI. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, Article 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00511-7>
- Spirgi, L., et Seufert, S. (2025). GenAI as a learning assistant: An empirical study in higher education. Dans *Proceedings of the 17th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2025) – Volume 2* (p. 27-34). SciTePress. <https://doi.org/10.5220/0013199300003932>
- Wieman, C. E. (2019). Expertise in university teaching & the implications for teaching effectiveness, evaluation & training. *Dædalus: Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 148(4), 47-67. https://doi.org/10.1162/daed_a_01760
- Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J. et Chiu, T. K. F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), Article 40. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z>



Abstract / Resumen / Resumo

Assessing in the Age of AI: The Paradox of Dual Expertise

ABSTRACT

The rise of generative artificial intelligence (AI) is reshaping higher education and profoundly challenging assessment practices. This article offers a reflective analysis of the tensions between disciplinary expertise, AI literacy, and educational goals. Rather than framing the debate as a choice between banning or integrating AI, it calls for a rethinking of the alignment between purposes, methods, and assessment approaches, with the aim of preparing students for a critical and ethical use of these technologies. Returning to pedagogical fundamentals emerges as a necessary step to preserve education as a space for human emancipation in a world where AI is omnipresent.

Keywords: generative artificial intelligence, higher education, AI literacy, assessment, pedagogy

Evaluar en la era de la IA: la paradoja del doble anclaje

RESUMEN

El auge de la inteligencia artificial (IA) generativa está transformando la educación superior y cuestionando profundamente las prácticas de evaluación. Este artículo propone un análisis reflexivo de las tensiones entre la experiencia disciplinaria, la alfabetización en IA y los objetivos educativos. Más que plantear la cuestión como una elección entre prohibir o integrar la IA, invita a repensar la coherencia entre finalidades, métodos y enfoques de evaluación, con el fin de preparar al estudiantado para un uso crítico y ético de estas tecnologías. Volver a los fundamentos pedagógicos se presenta como un paso necesario para preservar la educación como un espacio de emancipación humana en un mundo donde la IA es omnipresente.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, educación superior, alfabetización en IA, evaluación del aprendizaje, pedagogía

Avaliar na era da IA: o paradoxo do duplo ancoramento

RESUMO

O avanço da inteligência artificial (IA) generativa tem remodelado o ensino superior e desafiado profundamente as práticas de avaliação. Este artigo propõe uma análise reflexiva das tensões entre a expertise disciplinar, a literacia em IA e os objetivos educacionais. Mais do que encarar a questão como uma escolha entre proibir ou integrar a IA, este estudo defende a necessidade de repensar o alinhamento entre finalidades, métodos e abordagens de avaliação, de forma a preparar os estudantes para um uso crítico e ético destas tecnologias. Voltar aos fundamentos pedagógicos surge como um passo essencial para preservar a educação como espaço de emancipação humana num mundo onde a IA é omnipresente.

Palavras-chave: inteligência artificial generativa, ensino superior, literacia em IA, avaliação



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Open Universities 2.0: Leadership, Strategic Reset and the National Agenda

<https://doi.org/10.52358/mm.vi22.471>

Don Olcott, Jr., Professor
President, HJ Associates, Romania
Honorary Professor, University of South Africa
don.olcott@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this article is to build upon empirical research, leadership theory, open university practice, and shifting global trends to provide open university leaders with a framework for strategic reset. Strategic reset entails re-setting institutions' priorities – making leadership choices – and taking action to build competitive advantage, quality, and service for the future. The foundational pillars of strategic reset are centred around 1) digitalization – specifically online capacity; 2) setting new strategic priorities, and 3) establishing a national footprint that aligns with critical national employment and workforce development needs. A secondary theme that weaves itself through this article is the need for open universities to revitalize their commitment to innovation. The article concludes by offering some tactical actions that open university leaders can consider for framing strategic reset and setting new priorities for the future. These include the following: 1) streamlined open university models; 2) precision access; 3) building a national service footprint; 4) renewal of critical partnerships; and 5) exploring alternative funding models.

Keywords: open universities, strategic priorities, digitalisation, leadership, strategic reset



Introduction

Open universities have established a unique and innovative position in the higher education ecosystem. These institutions emerged and thrived in the 1970s up to the millennium (Daniel, 1996; Guri-Rosenblit, 2019; Paul & Tait, 2019; Tait, 2018). Most leaders foresaw clear and smooth sailing for open universities. With thriving visionary leadership, expanded access, financial efficiencies, mass scaling, technological innovation and unprecedented prestige, the future seemed bright. As we crossed the millennium, however, open universities faced numerous challenges, funding reductions and an accelerated competitive landscape that has made surviving rather than thriving a more common reality (COL, 2023; Kanwar & Mishra, 2023; Meyer, 2006; Olcott, 2024a, 2024b; Tait, 2018).

Despite these challenges, open universities have continued to push back the frontiers of access and yet have lost some of their earlier unique and innovative attributes. Olcott (2024b) suggested this loss market position was less about where open universities failed but rather the massive shift by dual mode institutions and new online providers. This created unprecedented new competition for open universities. Early in the new millennium, most open universities were, and would continue to be, dominated by correspondence-based print models (Bates, 2018; Olcott, 2024a, 2024b). Online providers were tapping the entire educational landscape and print looked less and less appealing to students. Mainstream universities had shifted and if a student had a computer and good Internet access it meant access, convenience, and speed.

The multi-complexity of online teaching and learning, design and management create immense new challenges that simply were not present in print-based correspondence delivery (Olcott, 2024a, 2024b). Learning design, communications, interaction models, technology requirements, assessment, and class discussions present a myriad of challenges for online delivery (Olcott, 2024b). The mixed results of online implementation in response to the global Covid 19 pandemic lockdowns were predictable. A lack of training and support for faculty and students, poor digital/Learning Management System (LMS) infrastructure, and most importantly a failure of leadership (Bozkurt et al., 2020; Brown, 2023; Olcott, 2023) demonstrated that quality online programs are no simple conversion from face-to-face or correspondence-based print models of delivery.

Purpose and Scope

This paper is a descriptive analysis underpinned by empirical research, literature reviews, best practices, history and theoretical constructs that provides open university leaders potential strategies and leadership approaches for the future. The underlying foundation of these strategies and leadership approaches is the concept of *strategic reset* (Olcott, 2024a). Business as usual or relying on past strategic goals, practice and innovations may need re-assessment.

The article opens with a general overview of open universities, the higher education landscape and introduction to the concept of strategic reset. This is followed by a research-based discussion of leadership, affordances of open universities, trends and forces impacting the global higher education landscape, and major challenges facing open universities. The next section focuses on leadership actions for positioning open universities for the future. The paper concludes with topics for future research and summary of key points.



Research Questions

1. Does strategic reset provide open university leaders a conceptual framework from which to reframe key institutional strategic priorities?
2. Does the tri-dimensional synergy of digitalization, identification of new strategic priorities by the leadership team, and a national geographic footprint aligned with the nation's current Zeitgeist provide tactical competitive advantages for open university competitive positioning?

Leading Strategic Reset: An Opportunity for Competitive Positioning

The post-Covid 19 pandemic higher education landscape created a unique opportunity for all institutions including open universities to shift directions, revise their mission, and redesign their institutional architecture for success. This conceptual framework is called Strategic Reset (McGreal & Olcott, 2022; Olcott, 2023, 2024a, 2024b; Brown, McGreal & Peters, 2023; Mays, 2023).

Strategic reset is far more important and complex than just digitalization and revising strategic plans. It is the deliberate choice by open university senior leadership to take the reins of change and reframe their institutions within the context, culture and communities of their national geographic footprint. Strategic reset is defined as follows:

Strategic reset is a systematic leadership process for university leadership teams to reassess existing institutional teaching, research and service missions; explore new institutional directions, reconfirm strategic priorities, mission, resource allocations, digital infrastructures, and retro-fit their institutions to be more agile, flexible, and adaptive to emerging trends and changing markets; stabilizing existing priorities and repositioning institutional capacity to pursue new priorities. Strategic reset is re-setting priorities – making choices – and taking actions to build competitive advantage, quality, and service for the future (Olcott 2024a).

Strategic reset is predicated on three foundational pillars. First, the core model of open universities that prevailed in the golden period 1970 – 2000 must be reframed for a dramatically different HEI landscape of 2025 embedded in digital capacity. Secondly, open university VCs/Presidents and their leadership teams must identify and prioritize new strategic priorities (strategic reset). Thirdly, leaders must build their new competitive capacity around a digital national footprint that is acutely aligned with the existing HEI ecosystem and the Zeitgeist that defines the in-country norms. We will return to these core leadership pillars later in the paper in the discussion of leadership strategies and actions.

An Integrated Synthesis of Literature, Conceptual and Theoretical Underpinnings

The complexity of strategic reset requires a very targeted and yet broad literature review to ensure the reader understands the challenges facing open university leaders. The following literature review will cover an overview of strategic reset followed by selected research in leadership, affordances of open universities, the broader global landscape and concluding with a discussion of challenges facing open universities identified by leaders in the field. This section will conclude with hypotheses to the stated research questions.



© Authors. This work is distributed under a CC BY-NC-SA 4.0 International licence.

revue-meditations.teluq.ca | N° 22, 2025



Strategic Reset

Strategic reset is not a new term although its reference has typically been related to the business world and not modern open and dual mode universities. McGreal & Olcott (2021) introduced the concept of strategic reset for universities in a research project on micro-credentials for Athabasca University (AU) in 2021. Strategic reset was presented as a conceptual framework and synergy to consolidate digitally linked functions of the institution to be more effective (micro-credentials, online teaching and learning & open content (Olcott, 2024b). Again, the focus was on senior leadership in universities applying strategic reset of institutional priorities.

Although the concept was briefly discussed in the AU report and later (McGreal & Olcott, 2022; Olcott, 2021), the concept was not formally published until recently. Olcott (2024a) provided a conceptual framework for strategic reset describing the key variables whereby strategic reset could potentially position open universities in a stronger position in a competitive landscape.

Leadership

Strategic reset and digital transformation are as much about leadership as technology (Olcott, 2025). More specifically, digital transformation is about refining business models (Tabrizi, Liam, Girard & Irvin (2019) and this very challenge has been accentuated for open universities. Government funding cuts, introduction of fees, and increased competition all lead back to the need for new sustainable funding models for most tertiary institutions.

Burns (1978) defines transformational leadership as moral leadership, meaning it must serve the majority of the people in positive ways. Strategic reset and the leadership of open universities can call upon the leadership literature from several vantage points. Mintzberg (1975) was the precursor to Burns seminal 1997 book *Leadership* except Mintzberg focused primarily on management – not leadership. They are not synonymous although there are certainly overlaps amongst leadership and management roles.

Hersey and Blanchard (1977) formulated their theory of situational leadership which many ODL practitioners like to ascribe to by thinking there is a precise leadership style for every situation. The theory focuses on the situation and the role of people versus task and the maturity level of the followers or team. This is very popular leadership theory yet organizational members need leaders they understand and who they can follow when critical decisions are on the line (Olcott, 2024b).

At the same time, followers may be reluctant to support leaders who change strategy and leadership approaches often. Followers want a human being running their organization (Olcott 2023; 2024b). Rogers (2003) diffusion of innovation theory is also valuable for exploring the alignment of institutional digital functions in strategic reset synergies and isolating various affordance and barriers to adoption.

Kotter's (2012) eight step (8) change theory is one of the most applied theories and has been employed across all types of organizations. Conceptually, it is easy but in practice it is a different story. It starts by establishing an urgency (not panic) for change. The leader brings together a leadership team to share and build a viable vision for the organization. The team then communicates and reinforces the vision to the organizational members and all stakeholders by identifying short-term wins towards progress. It is a continuous process with constant refinement, shifts in focus, dispensing with some ideas and bringing in new ones to solidify the change process and meet short-term goals.



The change process must exist within what Schein (1985) has labeled as organizational culture. This is the shared values of an organization that drives behaviors and also includes the informal organization – how things are really done in this place aside from written procedures and policies. This informal culture is seldom covered in written procedures, and one only learns these by immersion in the culture and by experience.

Indeed, this is the organizational reality that strategic reset must function. It is a complex web of leadership, change, culture, digital tools, and informal rules that define an organization. There is no ten step process for all leaders to implement precision and error-free digital transformational and visionary leadership.

Lamond (2004) reminds us the difference between preferred leadership style and enacted leadership style. What does this mean? It means most of us have a preferred set of attributes and affordances we like to infuse into our leadership style. The problem is that a complex world requires leaders to adapt, be agile, change directions, and make compromised decisions. What emerges is an enacted style of leadership that has overtaken one's preferred style. This is the real world and again accentuates that strategic reset is about leadership. This article explores whether strategic reset provides a sound approach for open university leadership to reframe institutional priorities and adopt innovative strategies to meet those priorities. And, at the heart of navigating strategic reset or a 360 restructuring is empowering and courageous leadership (Olcott, 2024d; Paul, 2024).

Open Universities at a Glance: Leadership, Legacy and Affordances

Indeed, when one thinks about the legacy of open universities from 1970 to the 2024, the most indelible contribution centres around access, particularly access to university education for underserved and/or marginalized groups that historically faced immense social and financial barriers to entry (Daniel, 1996, 2023; Guri-Rosenblit, 2019; Kanwar & Mishra, 2023; Paul & Tait, 2019). Open universities are not exclusively located in developed countries and their legacy has been generally more aligned with expanding higher education access in the developing world.

Indeed, across the globe in developing and developed countries, access has been the core philosophical base of open universities. Moreover, the context, culture and specific aspects of social, ethnic and financial barriers and higher education systems in open university countries were unique and different for each. The story has continued almost from a place of folklore emanating from the original words of the Open University UK (2024) describing its mission and in many ways reflects the spirit of open universities globally:

The Open University's mission is to be open to people, places, methods and ideas. We promote educational opportunity and social justice by providing high-quality university education to all who wish to realise their ambitions and fulfil their potential. Through academic research, pedagogic innovation and collaborative partnership we seek to be a world leader in the design, content and delivery of supported open learning.

During the past five decades, the affordances emerging through this openness to people, places, methods and ideas has produced remarkable affordances for higher education. Although beyond the scope of this paper to delve into the history and details of each, the following highlights some of the key contributions from open universities (Olcott, 2024a; 2024b).





- Mass access to higher education
- Open access and flexible options for student entry in programmes, particularly part-time adult learners who are employed and have families.
- Breaking down traditional elitist social, cultural, racial and economic barriers for marginalised groups and underserved populations.
- Scaling strategy to serve large populations of students which in turn allows economic efficiencies for operational costs and lower cost per student.
- Team approach to learning design and materials production where lead faculty, learning designers, student service specialists, advisors, and assessment specialists work together. This OUUK innovation has been adapted and used by universities across the globe – open universities, dual-mode, mega-universities and variations on all of these using digital technologies for distance teaching and learning.
- Open content –open educational resources (OERs); open educational practices (OEPs) and massive open online courses (MOOCs) as well as innovative partnerships for making content more accessible and nominally free. FutureLearn, its predecessor OpenLearn and the European MOOC Consortium (EMC) are prime examples.

Finally, one of the most invaluable contributions by open universities has been serving as a catalyst for dual mode online institutions to expand access via online delivery. Ironically, most open universities lagged behind in online upgrades and relied on traditional correspondence study. This was, however, an example where massification whilst effective using print was out of step with the mainstream higher education technology trends of the early 21st century. Online was faster, cheaper, more flexible, and more dynamic for learning design, assessment, and online support (Moore & Kearsley, 2012; Olcott, 2024b).

Today, most dual mode universities have specialized units for learning design and content production and have subsequently revamped their organizational structures to ensure closer collaboration and working relationships between experts in the key areas. Open university innovations have transversed global higher education and provided new vantage points and models for all institutions to consider. These include lead faculty, content specialists, assessment specialists, student service advisors, and production staff. Despite dual mode institutions adopting many ideas and flexible approaches from open universities, the intent never was and is not to serve masses of students or to become open universities. Dual mode institutions are, and will continue to, use digital innovations in innovative and effective ways. This does not, however, mean they are planning to become open or mega-universities.

The Shifting Global Landscape for Open Universities

The global Covid-19 pandemic was significantly challenging open universities; however, many other global trends and shifts were already occurring prior to the pandemic (see Table 1 below) whilst positive glimpses were emerging around the 4th Industrial Revolution (IR) (Brown, 2023; Daniel, 2023; Olcott, Arnold, & Blaschke, 2023; Schäfer, 2018).

The initial revelation from Table 1 is that business as usual and/or returning to pre-pandemic norms was unlikely. New institutional architectures were likely needed to navigate this complex web of trends, change, and innovation. Although a detailed discussion of each of these three broad areas and their characteristics is beyond this paper, the *main point* is to illustrate the challenging task that leaders confront in reframing strategic reset for their institutions.



© Authors. This work is distributed under a CC BY-NC-SA 4.0 International licence.



And, whilst these moving targets will require leaders to be moving simultaneously, it is common sense that different priorities will emerge for different institutions and for different reasons and purposes. Indeed, one size does not fit all. The strategic reset process of setting priorities – making choices – taking action is complex, it entails some level of risk, and in one sense we are all in unchartered waters. The complexities of this new world order suggest that access and rhetoric will not be enough for open universities.

Today, the global trends that are front and centre are the arbitrary disruption of the U.S. Trump administration's rapidly shifting policy and alliances across the globe. These developments have further exacerbated the Israeli-Palestinian Gaza conflict, the Ukrainian-Russia War, geo-political shifts towards right-wing populist governments defined by a new nationalism, militarism, and conservative government oversight; economic downturns due to the pandemic, climate change, south to north migration for employment due to climate change; a growing disparity between the have and have nots, an expanding rather than contracting digital divide particularly between the developed and developing worlds, energy and food shortages, and global realignment of political/military blocks – NATO, China-India-Russia-North Korea, and regional alliances (Menon & Castrillon, 2019; Penprase, 2018; Lindsey, 2020, 2021, 2022).

Table 1

Global Mega-Trends/HE-Covid-19/Online Education/4th IR (Revolution)

Global Mega-Trends	HE / Covid-19 / Online Education	4IR (Revolution)
<ul style="list-style-type: none">• Ukrainian War• Recession• Energy crisis• Nationalism• Digital divide• Economic recession• Decreased public funding• Competition• New global regionalism• Shifts in global economic powers• Climate change• Migration from Global South to Global North	<ul style="list-style-type: none">• Online growth• Lack of preparedness• Lack of support services• Mission ambiguity• Leadership development• New pedagogical models• Micro-credentials• Need for faculty training• Contingency planning• Inequitable access to technology• New stakeholder relationships• Data ethics• Digital equity and inclusion	<ul style="list-style-type: none">• Advanced digitalisation and automation• Job creation – job loss• Employee mobility• Integration and horizontal seamless business models• Constant skill upgrading• Continual diversification• Differentiation• Artificial intelligence

Note. © Olcott, Arnold, & Blaschke, 2023, p. 76

Where do all these shifts and dramatic changes leave open universities? We already noted earlier that open universities were cautious to migrate to online delivery systems, and many have continued to rely on mixtures of print with other low-end technologies such as video-tapes, audio-tapes, etc. (Bates, 2018; Olcott, 2024a). Print-based models have sustained themselves because it takes time for online providers to gear up. Dual mode institutions (e.g., United States, United Kingdom, Australia, etc.) have no interest in mass scaling and hence their growth in the market is subtle but steady.

A second shift is that students and faculty are becoming acclimated towards online teaching and learning and although slow and difficult to perceive, the collective immersion of the online market providers of dual mode institutions chip away at enrolments, market position, and reputation of open universities.



A final note on global shifts. Under Trump as of March 2025, the U.S. has withdrawn its support of NATO, engaged in peace talks with Vladimir Putin without involving Ukraine and President Zelenskyy. It is worth remembering Russia attacked Ukraine. The U.S. has been complicit in allowing Israel under Benjamin Netanyahu to commit genocide in Gaza. The U.S. had the power to stop this unprecedented tragedy and did nothing. Higher education is also facing massive cuts in the U.S., UK, Australia and many other nations. In sum, in a short time since starting this article the world has become even more fragile than anyone imagined.

The Winds of Change: Challenges on the Horizon for Open Universities

The challenges facing open universities, and universities in general have become more accentuated in recent years. Olcott (2024b) provided a thorough and insightful synthesis of some of these challenges cited by global leaders and practitioners from open universities. A brief summary of these included 1) building upon their massification and democratization legacies (Kanwar & Mishra, 2023); 2) stronger partnerships with the private sector (Guri-Rosenblit, 2019; Kanwar & Mishra, 2023; 3) a renewal to innovation, quality and retention (Paul & Tait, 2019; Guri-Rosenblit, 2019; 4) greater openness and more access (Nichols, 2024); and 5) formulating alternative funding models and showcasing the diversity of open universities (Daniel, 2019). Underlying all of these is that leadership will become even more critical to positioning open universities in the future (Olcott, 2024a; 2024b).

Olcott (2024a; 2024b) argued that the market had changed and the new reality was online was the new norm over print. The core value of more access was facing mixed reactions by the new competitive landscape as students questioned the costs of university study, the futility of long-term debt and who demanded jobs to go along with their credentials (McGreal & Olcott, 2022; Olcott, 2021). Micro-credentials or Alternative Digital Credentials (ADCs) are emerging globally and gathering momentum amongst employers, students, university online units and senior leaders (Brown et al., 2023; McGreal & Olcott, 2022; Olcott, 2024a).

COL (2023) reported that since 2017 the open universities in both studies had lost nearly 1 million students and more perplexing was the institutions had hired more administrators and support staff for less students. This would not be the first time that universities, including open universities, were criticized for administrative bloat.

Progress towards gender equity and equality had made little progress. The pandemic resulted in international students staying home in their respective countries-regions which created massive financial crises for many countries dependent upon large numbers of international students. This included Australia, the UK, the U.S., France, and Germany as well as other European and Asian countries.



© Authors. This work is distributed under a CC BY-NC-SA 4.0 International licence.

revue-meditations.teluq.ca | N° 22, 2025



Hypotheses

R1 Does strategic reset provide open university leaders a conceptual framework from which to reframe key institutional strategic priorities?

H1 Strategic reset provides open university leaders an initial leadership framework from which to reassess and prioritize strategic priorities for the institution.

R2 Does the tri-dimensional (3 pillars) synergy of digitalization, identification of new strategic priorities by the leadership team, and a national geographic footprint aligned with the nation's current Zeitgeist and provide tactical competitive advantages for open university competitive positioning?

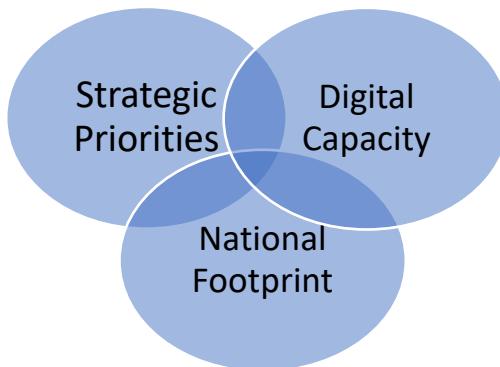
H2 The tri-dimensional synergy of digital capacity, prioritizing new strategic foci through strategic reset, and building a national footprint aligned with national priorities will be essential for positioning open universities in the rapidly competitive HE landscape.

Leading Strategic Reset: Three Foundational Pillars

Leading strategic reset is based on three pillars as presented in Figure 1. Firstly, modern open universities need comprehensive digital capacity – it is the norm for the 21st century. Secondly, an institution's leadership team must be astute in inventorying key potential priorities for strategic reset and the necessary changes to operationally address these key priorities. Thirdly, despite the global capacity of digital online an open university's primary footprint is national and must be aligned and agile enough to adapt to the normative Zeitgeist that defines this national footprint for doing business. This is also normative in 2025 and few open universities have online enrolments outside the country numbering in the tens of thousands. Open universities must meet the expectations of stakeholders at home.

Figure 1

Strategic Reset Pillars



Note. © D. Olcott Jr.

Figure 1 essentially posits that the core institutional leadership strategy for open universities must build these three pillars into a synergy for competitive advantage. Institutional presidents or vice chancellors in concert with their leadership team members must build their core market strategy around these three pillars. Why? First, without broad digital capacity the institution simply will not be able to compete. Moreover, this is a normative pillar – it's not optional and all competitors will have this capacity. Secondly, universities have historically tried to be all things to all people which means sometimes which inevitably leads to mediocrity rather than high quality focused strategic priorities.



The third pillar is aligning institutional affordances and capacity with the national needs of the nation. This means closer working relationships with government agencies, employers, workforce councils, sister institutions, and the private sector. Open universities often like to market themselves as global entities when in fact nearly all the major open institutions have markets that are primarily national. Going global is no small endeavor and is discussed in more detail later in this paper. The lesson here is if you cannot meet the stakeholder needs at your institution and within your national footprint, how successful will open university leaders be in justifying why they should be playing in global sandboxes when they cannot meet critical needs at home?

A Blueprint for Leading Open Universities: An Action Agenda

The focus of this article presented strategic reset as a conceptual process from which open university leaders can revise their future directions, vision, and mission. Figure 1 provided a synthesis of the three (3) essential pillars (strategic priorities, digital capacity, national footprint) for strategic reset. Indeed, leaders must first formulate their vision of the open university model 2.0. If it is the same as the past five decades, then leaders will go through a typical strategic planning process and yes – business as usual. Conversely, if the model is out of alignment with the needs of society, students, faculty, employers, funders, accrediting agencies, and governments, then strategic reset must consider key synergies from the new model. The central theme of this article has never wavered – open universities must engage in strategic reset and reinvent themselves to thrive in the future. This is imperative and not optional.

Leadership

Leadership is arduous, it is stifling, and it is an interconnected web of theory, practice, concepts, and innovations that the leader must navigate and manage all at the same time (Olcott, 2023, 2024d; Paul, 2024; Tait, 2018). The complex and diverse vantage points covered in this paper bring an almost palpable fragmentation to this concept we call leadership. This is exactly why visionary and agile leadership is so difficult to manifest in complex organizations. The problem, as we illustrated earlier with Lamond's discussion of preferred versus enacted leadership style, is the world is gray and the leader must navigate all of these shifting and uncertain trends and imperatives.

Olcott (2024a) identified a number of general strategic visioning considerations for preparing for strategic reset by open university leaders. The following are initial steps in preparing for strategic reset.

1. Engage your leadership team in a strategic thinking process that analyses the available continuum of potential strategic priorities.
2. Ensure maximum and flexible online delivery capacity is normative with commensurate support services, digital technology infrastructure, and faculty/staff training.
3. Identify Preliminary Strategic Priority Synergies (SPSs).
4. Inventory your institutional resources – fiscal, human, programmes, infrastructure.
5. Reflect on your geographical mission and national service footprint. Do not start with global ventures or (ad) ventures. Your regional and national footprint is essential for meeting national needs and the expectations of all your stakeholders.
6. Develop a preliminary plan and outline for change (Kotter, 2012).



© Authors. This work is distributed under a CC BY-NC-SA 4.0 International licence.



Olcott (2024b) also examined strategic reset for open universities and introduced additional strategies not included at the end of this paper. These included the potential of combining mega-universities in to global consortia, monitoring A.I. and digital technology innovations (Olcott, 2024c).

An Innovative Implementation Agenda

Indeed, the challenging part of this article is taking all the landscape, trends, challenges, and potential opportunities and translating these into to practical action steps that open university leaders and their leadership teams can consider. There are no definitive solutions but the overwhelming evidence and trends suggest business as usual for open universities is not a sound option for sustainable and thriving futures.

The innovations that follow are not a panacea for open universities. They are framed within the context of the complex web of shifts, trends, challenges, and players covered earlier in the paper. Most importantly, at the very least they may provide an initial catalyst to begin exploring a future once again defined by innovation as the core value of open universities.

1. **Streamlined Open University Model:** Fewer programmes, less students and greater emphasis on quality and service (Olcott, 2024b). Build upon traditional flexibility for open access and enrolment to align high demand credentials with national workforce and economic development needs. *Implications for Practice:* Maintain high demand programmes and ensure quality in these programmes. Align credential continuum with national qualifications frameworks and industry/employer needs.
2. **Precision Focused Access:** Mass scalable degree access should be replaced by targeted degrees and skill-based micro-credentials. 175, 000 students = 50% degree and certificates; 50% in skill-based micro-credentials (Olcott 2024a; 2024b) *Implications for Practice:* Mass access has been a valued-added attribute of open universities but degrees without employment and career opportunities are contrary to serving student and employer needs. Particularly in developing countries, more micro-credentials or similar type school to work credentials are critical to open doors of equality and equity for all students.
3. **National Online Teaching Footprint** (Olcott, 2024b). This is the historical footprint of all open universities. International focus only for research partnerships and open content sharing. *Implications for Practice:* Open university enrolments despite rather creative marketing serve primarily students in their own country. It is a fallacy to think that online capacity automatically means going global for more students. Open universities must focus on their national footprint first. Going global via online is complex with numerous barriers which demand that leaders can demonstrate actual benefits for the institution and to all key stakeholders at home.
4. **Strengthen Partnership Bases for National Priorities:** Foster new and innovative partnerships with employers, sister universities, government agencies, and public schools. Open universities should be a national asset and viewed as such by all key stakeholders in the educational ecosystem. Doing the right things will strengthen open universities – not doing the most things! *Implications for Practice:* Open universities must renew their partnerships and models with the private sector first and foremost. Employers must not simply be consulted they must be fully engaged and invited to be equal partners working to identify key degree/skill areas that align with the needs of business and the nation.



5. **Alternative Funding Schemes:** Open universities are uniquely positioned to play a leadership role in discussions with funding agencies, government agencies, students, employers, and other stakeholders to explore alternative funding models for the future. The primary goal should be to keep costs as low as possible for students and the quality of academic programmes as high as possible. *Implications for Practice:* Open university scalability and the mantra that more students' equal lower costs works effectively if there is unlimited funding provided for all students. This is less likely today due to government cuts, greater competition in pricing, and maintaining low fees structures for students particularly in developing countries. The first alternative funding scheme should examine a new mix of degrees and skill-based credentials from a financial framework. Eliminate degrees that are expensive to maintain and do not provide ample employment opportunities for graduates in the workforce.

The above innovations are intended to provide senior open university leaders with an expansive range of potential choices for setting strategic priorities and adopting agile and flexible operational practices. Moreover, some open universities may adopt more streamlined and downsized versions whilst the importance of *traditional mega-universities* may expand particularly for serving students in developing world contexts via mega-consortia.

Future Research

Future areas of research may include:

1. The role of A.I. in leadership and strategic reset decision making (Olcott, 2024c).
2. Longitudinal studies of open universities to monitor major strategic shifts, identification of strategic priorities, and metrics of success in the HE market.
3. The development of a formal strategic reset change model that build upon the theoretical and practical foundations of Kotter (2012); Burns (1978).
4. Are global consortia of mega-universities a viable 'power in numbers' approach to providing mass access to saturated HE systems in the developing world? Can collaboration and competition exist on the same level to create these models for enhancing access to higher education?

Summary

The unique and indelible history of open universities has produced a profound legacy of action, innovation, access, flexibility, and openness. Today's higher education ecosystem is diverse, competitive, and seeking new strategies to align with the needs of society, industry, government, students and faculty. Universities simply cannot be all things to all people. Focus and streamlining must become more than just rhetoric and open universities can employ these values to retain their role as a national asset in reducing barriers to access and contributing to national economic and workforce needs.

Strategic reset provides a valuable visioning process for senior leaders to rethink the future of their open universities and to operationalize the pillars of digitalization, strategic priorities, and building a focused national footprint. Indeed, each institution will have unique characteristics and there will be significant pressures for open universities to look the same, offer the same programmes, and engage in business as usual. Access, scale and openness are important and yet may not be sufficient to sustain open universities in the complex and ever-changing higher education ecosystem post 2030.



Open Universities can reinvent themselves to thrive in the future rather than just survive. Many open universities may need to be smaller, precision-focused, streamlined, embrace a national mission whilst learning from global innovations; play a leadership role in exploring alternative funding schemes and offer a mix of traditional credentials (degrees and certificates) in concert with micro-credentials and other alternative credentials needed by employers and students in the lifelong learning process. Conversely, mega-universities still have a viable access mission particularly in the developing world. These large institutions may become even more valuable than in the past. In the final analysis, strategic reset will take visionary, innovative and courageous leadership. The best is yet to come for open universities 2.0+.

References

- Bates, T. (2018). *Online learning and disruptive change at the UK open university*, pp. 1-6.
<https://www.tonybates.ca/2018/05/02/online-learning-and-disruptive-change-at-the-uk-open-university/>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pasurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>
- Brown, M. (2023). Leading in changing times: Building a transformative culture. In O. Zawacki-Richter, & I. Jung (Eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 509-525). Springer: Singapore.
http://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_28
- Brown, M., McGreal, & Peters, M. (2023). A strategic institutional response to micro-credentials: Key questions for educational leaders. *Journal of Interactive Media in Education*, (1), 1–17. <https://doi.org/10.5334/jime.801>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Commonwealth of Learning (COL). (2023). Open Universities of the Commonwealth: At a Glance (2nd Ed.) COL, Vancouver, B.C.: Canada. <https://oasis.col.org/items/33c2aad6-4d26-46de-b5df-35da4ef1dfb2>
- Daniel, J. (1996). *Mega-universities and Knowledge Media*. Routledge, London. <https://doi.org/10.4324/9780203045978>
- Daniel, J. (2023). Running distance education at scale: Open universities, open schools and MOOC. In Zawacki-Richter, O & Jung, I. (Eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 475-4920). Springer, Singapore.
http://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_26
- Daniel, J. S. (2019). Open universities: Old concepts and contemporary challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(4). <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4035/5213>
- Guri-Rosenblit, S. (2019). Open universities: Innovative past, challenging present, and prospective future. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(4).
<https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4034/5211>
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behavior*. Hoboken, NJ: Prentice-Hall.
- Kanwar, A. & Mishra, S. (2023). Future of open universities. Keynote Speech – Asian Association of Open Universities (AAOU) 36th Annual Conference, Istanbul, Turkey, 28 September 2023.
<https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/5f2d7168-5222-495c-bfc8-e2dc6e54b5e/content>
- Kotter, J. (2012). *Leading Change*. Harvard Business Review Press, Boston, MA.
- Lamond, D. (2004). A matter of style: Reconciling Henri and Henry. *Management Decision*, 42(2), 330-356.
<https://doi.org/10.1108/00251740410513845>
- Lindsey, J. M. (2020). The most significant world events in 2020. *Council of Foreign Relations*. <https://www.cfr.org/blog/ten-most-significant-world-events-2020>
- Lindsey, J. M. (2021). The most significant world events in 2021. Council of Foreign Relations.
<https://www.cfr.org/blog/ten-most-significant-world-events-2021>
- Lindsey, J. M. (2022). The most significant world events in 2022. *Council of Foreign Relations*. <https://www.cfr.org/blog/ten-most-significant-world-events-2022>



- Mays, T. (2023). Challenges & opportunities for Open, Distance & Digital Education in the Global South. In Zawacki-Richter, O. & Jung, I. (Eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 321-336). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_20
- McGreal, R. & Olcott, D., Jr. (2021). *Micro-Credentials Landscape Report: Transforming Workforce Futures: Strategic Perspectives and Practices for University Micro-Credentials*. Athabasca University, Alberta, Canada, 1-54. <https://auspace.athabasca.ca/handle/2149/3655>
- McGreal, R., & Olcott, D., Jr. (2022). A strategic reset: Micro-credentials for higher education leaders. *Smart Learning Environment*, 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00190-1>
- Menon, K., & Castrillon, G. (2019, April 15). Universities have 'pivotal role' to play in fourth industrial revolution. *DailyMaverick*, 4. <https://www.dailymaverick.co.za/>>>>
- Meyer, K. (2006). The closing of the U.S. open university. *EDUCAUSE Review*, pp. 1-19. <https://er.educause.edu/articles/2006/4/the-closing-of-the-us-open-university>
- Mintzberg, H. (1975). The manager's job: Folklore and fact. *Harvard Business Review*, 53(4), 49-61.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth-Cengage Learning.
- Nichols, M. (2024). *Dashing the open, finding the sweet spots: 5 critical designs* [Post], LinkedIn <https://www.linkedin.com/pulse/dashing-open-finding-sweet-spots-5-critical-designs-mark-nichols-girfc/>
- Olcott, D., Jr. (2021). Micro-credentials: A catalyst for strategic and change in U.S. higher education. *The American Journal of Distance Education*, 36(1). <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.1997537>
- Olcott, D., Jr. (2023). The Zelensky files: Leadership strategies for university leaders. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 11(3), 136-155. <https://doi.org/10.32919/uesit.2023.03.01>
- Olcott, D., Jr. (2024a). Leading strategic reset: A framework for revising university strategic priorities. *Journal of Learning for Development*, 11(3), 514-527. <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/1174/1085>
- Olcott, D., Jr. (2024b). Open universities: reinventing, repurposing, and reimagining innovative futures. *Journal of Open, Distance, and Digital Education*, 1(2), 1-17. <https://doi.org/10.25619/ntkvsz26>
- Olcott, D., Jr. (2024c). 2025: A Race Odyssey. Leadership in the era of AI. *e-Mentor*, 5(107), 5-9. <https://www.e-mentor.edu.pl/eng/article/index/number/107/id/1689>
- Olcott, D., Jr. (2024d). The Zelensky files: Courage under fire: Leadership strategies and practices for university leaders – Part II. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 12(4), 1-17. <https://doi.org/10.32919/uesit.2024.04.01>
- Olcott, D., Jr. (2025). Open universities: New roles and new opportunities for innovation and market differentiation in Europe. In Mishra, S. & Panda, S. (Eds.) *Handbook of Open Universities Around the World*, Routledge, London – Chapter 47.
- Olcott, D., Jr., Arnold D. J., & Blaschke, L. M. (2023). Leadership 2030: Renewed visions and empowered choices for European universities. *European Journal of Open and Distance Learning (EURODL)*, 25(1), 74-92. <https://sciendo.com/article/10.2478/eurodl-2023-0006?tab=article>
- Paul, R. & Tait, A. (2019). Special issue editorial: Open universities: Past, present and future. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(4). <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4575/5189>
- Paul, R. H. (2024). University leadership in the digital age: Challenges opportunities, and critical actions. *Journal of Open, Distance, and Digital Education (JODDE)*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.25619/rp3rpr75>
- Penprase, B. E. (2018). The fourth industrial revolution and higher education. In Gleason, N. W. (Ed.), *Higher Education and the Era of the Fourth Industrial Revolution* (pp. 207-229). Palgrave Macmillan, Singapore. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-0194-0_9
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations*. Free Press, New York
- Schäfer, M. (2018). The fourth industrial revolution: How the EU can lead it? *European View*. <https://doi.org/10.1177/1781685818762890>
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tabrizi, B., Lam, E., Girard, K. and Irvin, V. (2019). Digital transformation is not about technology. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2019/03/digital-transformation-is-not-about-technology>
- Tait, A. (2018). Open universities: The next phase. *Asian Association of Open Universities Journal*, 13(1), pp. 13-23. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-12-2017-0040>
- The Open University, (2024). *Mission*. <https://about.open.ac.uk/policies-and-reports/mission>



Résumé / Resumen / Resumo

Universités ouvertes 2.0 :leadership, refonte stratégique et agenda national

RÉSUMÉ

Cet article s'appuie sur la recherche empirique, la théorie du leadership, la pratique des universités ouvertes et l'évolution des tendances mondiales pour fournir aux dirigeants des universités ouvertes un cadre de refonte stratégique. La refonte stratégique consiste à redéfinir les priorités des établissements – en effectuant des choix de leadership – et à prendre des mesures pour renforcer l'avantage concurrentiel, la qualité et les services pour l'avenir. Les piliers fondamentaux de la refonte stratégique s'articulent autour de : 1) la numérisation, et plus particulièrement les capacités en ligne; 2) la définition de nouvelles priorités stratégiques; et 3) l'établissement d'une empreinte nationale alignée sur les besoins nationaux essentiels en matière d'emploi et de développement de la main-d'œuvre. Un thème secondaire transparaît dans cet article : la nécessité pour les universités ouvertes de revitaliser leur engagement en faveur de l'innovation. L'article conclut en proposant quelques actions tactiques que les dirigeants des universités ouvertes peuvent envisager pour encadrer leur refonte stratégique et définir de nouvelles priorités pour l'avenir. Parmi celles-ci : 1) des modèles d'universités ouvertes rationalisés; 2) un accès précis; 3) la création d'une empreinte nationale de services; 4) le renouvellement des partenariats essentiels; et 5) l'exploration de modèles de financement alternatifs.

Mots-clés : universités ouvertes, priorités stratégiques, numérisation, leadership, réinitialisation stratégique

Universidades abiertas 2.0: liderazgo, reinicio estratégico y la agenda nacional

RESUMEN

El propósito de este artículo es basarse en la investigación empírica, la teoría del liderazgo, la práctica universitaria abierta y las tendencias globales cambiantes para brindar a los líderes de universidades abiertas un marco para el reajuste estratégico. El reajuste estratégico consiste en redefinir las prioridades de las instituciones (tomando decisiones de liderazgo) y tomando medidas para construir ventaja competitiva, calidad y servicio para el futuro. Los pilares fundamentales del reajuste estratégico se centran en 1) la digitalización, específicamente la capacidad en línea; 2) el establecimiento de nuevas prioridades estratégicas; y 3) el establecimiento de una presencia nacional que se alinee con las necesidades nacionales críticas de empleo y desarrollo de la fuerza laboral. Un tema secundario que se entrelaza a lo largo de este artículo es la necesidad de que las universidades abiertas revitalicen su compromiso con la innovación. El artículo concluye ofreciendo algunas acciones tácticas que los líderes de universidades abiertas pueden considerar para enmarcar el reajuste estratégico y establecer nuevas prioridades para el futuro. Estas incluyen: 1) modelos de universidad abierta simplificados; 2) acceso de precisión; 3) desarrollo de una presencia nacional de servicios; 4) renovación de alianzas estratégicas; y 5) exploración de modelos alternativos de financiación.

Palabras clave: universidades abiertas, prioridades estratégicas, digitalización, liderazgo, reajuste estratégico



© Authors. This work is distributed under a CC BY-NC-SA 4.0 International licence.



Universidades abertas 2.0: liderança redefinição estratégica e a Agenda Nacional

RESUMO

O objetivo deste artigo foi aprofundar pesquisas empíricas, teorias da liderança, práticas de universidades abertas e tendências globais em transformação a fim de fornecer aos líderes dessas instituições um referencial para um reposicionamento estratégico. O reposicionamento estratégico consiste em redefinir as prioridades institucionais – fazendo escolhas de liderança – e em tomar medidas para construir vantagens competitivas, qualidade e serviço para o futuro. Os pilares fundamentais desse reposicionamento estratégico concentram-se em 1) digitalização – especialmente o fortalecimento da capacidade online; 2) definição de novas prioridades estratégicas e 3) estabelecimento de uma presença nacional que esteja alinhada às necessidades críticas de emprego e desenvolvimento da força de trabalho.. Um tema secundário que se entrelaça ao longo do artigo é a necessidade de as universidades abertas revitalizarem o seu compromisso com a inovação. O artigo conclui oferecendo algumas ações táticas que os líderes das universidades abertas podem considerar para estruturar o reposicionamento estratégico e definir novas prioridades para o futuro. Entre elas estão: 1) modelos simplificados de universidades abertas; 2) acesso de precisão; 3) construção de uma presença nacional de serviços ; 4) renovação de parcerias essenciais; e 5) exploração de modelos alternativos de financiamento.

Palavras-chave: universidades abertas, prioridades estratégicas, digitalização, liderança, redefinição estratégica