

Un cours de français à distance en guise de remédiation : une étude exploratoire

Annabelle Caron and Godelieve Debeurme

Volume 10, Number 1, 2013

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1035516ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1035516ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

CRIFPE

ISSN

1708-7570 (digital)

[Explore this journal](#)

Article abstract

This article presents the results of reflections based on an exploratory study which stems from a French course online. The said course is specially designed for the students at the initial teacher training stage – all disciplines and levels taken together – who must rewrite the TECFÉE test. The success of the said test is the condition for graduating with a diploma and necessarily for obtaining a teaching license. As the development of this course is fairly recent and even in constant remodeling, we wanted to gather the students' perceptions about the teaching models used, the support recommended as well as their motivations and expectations concerning this course.

Cite this article

Caron, A. & Debeurme, G. (2013). Un cours de français à distance en guise de remédiation : une étude exploratoire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 10(1), 29–45. <https://doi.org/10.7202/1035516ar>

Un cours de français à distance en guise de remédiation : une étude exploratoire

Annabelle Caron
Université de Sherbrooke
Annabelle.B.Caron@USherbrooke.ca

Godelieve Debeurme
Université de Sherbrooke
Godelieve.Debeurme@USherbrooke.ca

Recherche scientifique avec données empiriques

Résumé

Cet article présente des réflexions issues d'une étude exploratoire qui trouve sa source dans un cours de français en ligne spécialement conçu pour des étudiants en formation initiale des maîtres – toutes disciplines et tous ordres confondus – qui doivent repasser le test TECFÉE. La réussite de ce dernier est une condition à l'obtention du diplôme et, forcément, à l'autorisation d'enseigner. Comme l'élaboration de ce cours est assez récente, voire en continu remodelage, nous avons voulu connaître les perceptions des étudiants quant aux formules pédagogiques exploitées, à l'accompagnement préconisé ainsi qu'à leurs motivations et attentes au sujet de ce cours.

Mots-clés

Formation à distance, plateforme Moodle, français, formation des maîtres, TECFÉE

Abstract

This article presents the results of reflections based on an exploratory study which stems from a French course online. The said course is specially designed for the students at the initial teacher training stage – all disciplines and levels taken together – who must rewrite the TECFÉE test. The success of the said test is the condition for graduating with a diploma and necessarily for obtaining a teaching license. As the development of this course is fairly recent and even in constant remodeling, we wanted to gather the students' perceptions about the teaching models used, the support recommended as well as their motivations and expectations concerning this course.

Keywords

Online training, Moodle platform, French, teacher training, TECFÉE



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la licence
Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada
<http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Toute Publication d'une modification ou d'une adaptation de l'œuvre requiert l'autorisation des auteurs

Contexte

Les critiques s'élèvent, de façon récurrente, à l'endroit des futurs enseignants¹ qui ne semblent pas maîtriser un bon nombre des compétences contributives de l'enseignement du français, en particulier les compétences liées à l'enseignement de l'écrit (de Villers, 2005; Lebrun, 2005a, 2005b; Maurais, 2008). En effet, en plus de jouer difficilement leur rôle de modèle linguistique (Nonnon, 2001; Plessis-Bélaïr, 2006), ils semblent souvent incapables de maîtriser certains savoirs disciplinaires du français (Lessard, 2009) tels qu'énoncés dans le référentiel des compétences (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Dans le but d'améliorer et d'assurer un enseignement du français de qualité, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mis en place certaines exigences qui constituent des balises et des préalables. Également, les facultés universitaires recommandent des mesures réglementaires à propos de la qualité de la langue et organisent plusieurs activités de perfectionnement qui ressemblent souvent à des cours de mise à niveau sous différentes formes en fonction des besoins exprimés.

Dans ce cadre, nous proposons un panorama d'une modalité pédagogique en ligne sur Moodle conçue pour les futurs enseignants en formation à l'Université de Sherbrooke qui souhaitent remédier à certaines difficultés en français. De la sorte, nous énumérerons un certain nombre de pistes explicatives qui visent à guider les formateurs et les apprenants qui désirent appréhender cette formule d'enseignement.

Questions et thèmes

Les étudiants inscrits au cours intitulé « FRP 421 – Français écrit en contexte professionnel » sont soumis à l'obligation de réussir le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE) s'ils souhaitent poursuivre les stages leur permettant d'obtenir le brevet en enseignement. Ils peuvent effectuer plusieurs passations de ce test².

À ce propos, le TECFÉE a pour objectif d'évaluer la compétence langagière des futurs enseignants en formation initiale. Cet examen est subdivisé en deux parties : la première partie est constituée de 60 questions sous forme de phrases qui interrogent l'orthographe grammaticale, la morphologie, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et le vocabulaire. La deuxième partie sous la forme d'un écrit invite le scripteur à exprimer son opinion à propos d'un thème donné sous forme de compte rendu à partir d'un reportage audio en 350 mots dans lequel il peut relater des faits ou exprimer son opinion en étayant quelques arguments selon une structure de texte définie. Si cet examen TECFÉE existe, c'est que :

Conformément à la Politique de la langue commune aux programmes de formation à l'enseignement adoptée par l'Association des doyens, des doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) en 2005, l'obtention d'un diplôme conduisant à une autorisation légale d'enseigner est assujettie à des normes particulières en matière de compétences linguistiques (Centre d'évaluation du rendement en français écrit [CÉFRANC], 2011).

Cependant, pour bon nombre d'apprenants, ce passage obligé ne se vit pas sans heurts. Ils considèrent les savoirs linguistiques et pratiques langagières associés au français comme étant (très) difficiles et trop souvent rebutants (Lessard, 2009). Drame personnel pour plusieurs, boulet pour d'autres, ces difficultés taraudent ces futurs maîtres qui se voient obligés de réussir un test qui semble à la fois une finalité dans leur parcours, mais aussi un symptôme des difficultés vécues depuis plusieurs années. Le cours FRP 421 a pour objectif d'accompagner les futurs maîtres afin qu'ils soient en mesure de répondre aux exigences particulières de la profession concernant la maîtrise de la langue française écrite. D'autres mesures remédiatrices sont également proposées. En effet, les étudiants peuvent s'inscrire à un cours en présentiel, au cours FRP 421 ou à une formation individuelle offerte par un tuteur. C'est

donc dans une perspective pragmatique et collaborative que se posent alors les questions : Quels sont les besoins des étudiants qui sont inscrits au cours FRP 421? Comment forment-ils leurs attentes?

Ancrées dans un processus de professionnalisation des étudiants en formation initiale, les compétences du référentiel servent de guide lors de l'énonciation des divers savoirs disciplinaires et linguistiques qui devront être appris et investis par les futurs enseignants. Cependant, qu'en est-il des moyens mobilisés pour y parvenir lorsque cette maîtrise s'avère difficile pour ces futurs maîtres? Comment les qualifier?

En effet, l'évaluation des savoirs disciplinaires en français crée une tension importante dans le cadre de leur formation professionnelle à l'université (Wolfs, 2008). Tirillés entre le désir d'éviter cette tension et le souhait d'obtenir le brevet en enseignement, plusieurs tanguent entre ces opposés. La deuxième compétence professionnelle (Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante) étant transversale, tous les enseignants doivent la maîtriser pour exercer leur profession. Il s'agit même d'une sanction officialisée par la réussite du cursus universitaire en formation initiale des maîtres (cours et stages) en plus du TECFÉE.

Or, comme les solutions traditionnelles ne semblent pas toujours produire les fruits escomptés lors de l'examen ministériel, notre établissement a choisi d'offrir un cours utilisant des stratégies pédagogiques diversifiées et un cadre d'apprentissage qui ne nécessite pas la présence physique des apprenants. De plus, l'approche utilisée par les formateurs universitaires en ligne semble différente des approches en présentiel : l'anxiété et la tension ressenties par les apprenants sont bien palpables dès le début du cours en ligne. Voilà pourquoi nous avons posé des questions en lien avec cette approche bien différente dans un contexte de formation linguistique universitaire.

Modèle industriel de formation à distance

Dans ce cadre d'apprentissage différent de l'enseignement en présentiel, diverses activités pédagogiques sont proposées sur la plateforme Moodle. Cette plateforme est utilisée pour l'enseignement des langues dans de nombreux pays (Australie, Canada, Grande-Bretagne, États-Unis, France) et offre des possibilités multiples quelle que soit la langue des utilisateurs.

Afin de répondre aux besoins linguistiques des nombreux étudiants, et ce, à moindre coût, le cours à distance en général possède les caractéristiques d'adaptabilité d'un mode d'organisation et de gestion que l'on associe au modèle industriel (Depover et Quintin, 2011). En effet, un modèle standardisé de cours permet une diffusion de masse de la plateforme. Également, la productivité est au cœur de la prestation d'enseignement étant donné que les échanges en mode synchrone sont relativement limités, tout comme l'implication des formateurs. La recherche de solutions informatisées sans l'intervention d'humains est avouée et emprunte différentes formes : évaluations corrigées sous une forme automatisée, modules asynchrones, parcours de formation automatisés, activités formatives avec rétroaction informatisée, etc. Ce modèle est associé à une approche entrepreneuriale de la formation (Moeglin, 2005) qui privilégie la concurrence afin de faire diminuer les coûts de formation. Le modèle industriel oblige les compromis entre l'intervention humaine et les économies d'échelle lors de la mise en place et de la gestion des formations. Plusieurs universités ayant opté pour un modèle d'enseignement à distance illustrent la réussite de cette approche industrielle, par exemple l'Université ouverte (Grande-Bretagne) ou l'Université télévisuelle chinoise (Chine). Cependant, ce qui permet de distinguer certaines approches de ce modèle industriel, c'est l'intervention humaine et la proportion des tuteurs par rapport aux étudiants. L'Université ouverte britannique a un taux d'encadrement de 25 étudiants par formateur alors qu'il est de près de 70 étudiants par formateur à l'Université télé-

visuelle chinoise (Jung, 2005, cité par Depover, De Lievre, Peraya, Quintin et Jaillot, 2011). Les proportions que nous offrons aux étudiants inscrits à notre cours s'approchent davantage du modèle industriel chinois que du modèle britannique. En effet, bon an mal an, les taux d'encadrement mis en place ont été de l'ordre de 40 à 79 étudiants par formateur. Or, ce sont ces choix économiques qui influencent grandement l'énonciation des modalités pédagogiques et des approches des formateurs avec les apprenants. Les conséquences à l'égard des apprenants et des formateurs sont nombreuses : la taille des groupes réduisant les échanges individualisés en mode synchrone ou asynchrone, les rétroactions plus automatisées étant donné la taille des groupes, des communautés virtuelles plus volumineuses qui peuvent accentuer la gêne lorsqu'arrive le moment de poser des questions, etc.

Outre le modèle industriel de formation à distance, il existe deux autres modèles, l'un basé sur l'exploitation des médias de diffusion, l'autre sur l'interaction. Ce dernier mise plutôt sur « l'augmentation quantitative, mais surtout qualitative des interactions qui sont mises en œuvre au bénéfice de l'apprenant » (Depover *et al.*, 2011, p. 23). De plus, il est nécessaire de susciter de nombreuses interactions en mode synchrone dans le cadre de ce modèle afin de favoriser les apprentissages par des échanges entre formateurs et apprenants. Le modèle basé sur l'exploitation des médias de diffusion requiert la mise en place d'un support de transmission du message hautement performant. Les variantes sont nombreuses et le message laisse plus de place à l'interprétation personnelle de chacun des apprenants.

De la sorte, plusieurs éléments présentés et téléchargeables dans la plateforme Moodle permettent de diversifier les activités pédagogiques³ : sondages, tests, normes SCORM⁴, clavardage, exercisation, etc. Également, la technologie vient au secours des formateurs qui doivent rivaliser d'imagination pour stimuler l'attention et la persévérance des inscrits au cours de la formation (Paquay, Parmentier et Van Nieuwenhoven, 2009). Outre le fait de proposer

certaines activités d'apprentissage qui constituent des éléments d'apprentissage déposés en ligne (la réplique ni plus ni moins d'un cahier d'activités), d'autres ressources sont suggérées. Par exemple, dans le cadre du cours, des soirées de clavardage thématiques sont organisées par les personnes formatrices chaque semaine. Ces soirées sont non seulement l'occasion d'enseigner des éléments de formation et de théorie associés à l'enseignement du français, mais aussi un moment d'échange où les étudiants sont invités à partager des difficultés, des troupilles et des expériences vécues en stage ou dans d'autres cours.

Rôle des différents acteurs

Apprenants

Dans le cas de cette étude exploratoire, les étudiants ont signifié à de nombreuses reprises leurs attentes en utilisant les outils mis à leur disposition en plus des activités pédagogiques. En effet, l'approche pédagogique du cours en ligne a favorisé l'émergence de réactions de la part des apprenants, formulées par courriel ou sur les forums sous forme de questions et de commentaires, qui reflétaient leur état d'esprit alors qu'ils se retrouvaient seuls devant leur écran.

À mi-chemin entre la sécurité que procure l'enseignement magistral, la facilité d'accès et la disponibilité des technologies autour d'eux, les étudiants inscrits au cours en ligne reflètent très bien certaines ambiguïtés projetées par cette nouvelle génération d'apprenants (Etienne, 2009).

Personnes formatrices

En s'intéressant davantage à l'apprentissage de certains savoirs linguistiques, le rôle du formateur universitaire est crucial (essentiel) dans le quotidien d'un cours en ligne.

La personne formatrice joue un rôle quant aux savoirs qui seront « nourriciers » ou non pour les étudiants inscrits à une formation à distance. En

effet, si elle propose une rétroaction systématique sur certains thèmes significatifs pour l'apprenant, les conditions pour la réalisation des apprentissages pourront être mises en place (Manderscheid et Jeunesse, 2007). Comme dans toute situation d'apprentissage, les objets de savoir doivent devenir signifiants, et ce, malgré la distance physique imposée par la plateforme virtuelle. De surcroît, la relation entre formateur et étudiant évolue au fil de la période d'enseignement : elle est modulée par les attentes de l'un et de l'autre et par les contraintes physiques et matérielles.

Plateforme Moodle : apprentissage, motivation et métacognition

À l'instar de l'Université ouverte, un établissement universitaire qui offre l'ensemble de sa formation en formule « à distance » propose un modèle de cinq étapes d'intervention tutorale illustré au tableau I, inspiré du modèle théorique de Salmon (2004). Nous avons repris ces cinq étapes charnières afin de mettre en place les composantes de notre formation à distance. Dans le cadre de notre analyse, nous avons repris les différents éléments en les associant à certaines formes de tutorat et d'accompagnement que nous explicitons ci-dessous.

Tableau I. Modèle de cinq étapes d'intervention tutorale⁵

5 **	Développement individuel Appropriation et transfert
4 ***	Construction des connaissances Encourager les apprenants à participer et à contribuer aux rencontres synchrones / mettre en perspective leurs différents points de vue
3 ** **	Partage d'informations Ex. : une première activité dans le forum / débat autour d'un thème spécifique / apprenants et tuteurs échangent leurs informations / opinions / arguments / réflexions
2 ***	Socialisation en ligne Familiarisation avec les outils de communication
1 ** **	Accès et motivation Accueil individuel et informations Soutien technique : s'assurer que l'ensemble des apprenants peut se connecter, essai d'envoi de messages (courriels, forums) Motivation et encouragement

Qualifié « d’outil de guidage intéressant » par Dumont (2007), ce modèle s’interprète selon une approche d’accompagnement qui consiste à guider l’apprenant afin de favoriser son intégration. En effet, il s’agit d’intervenir au bon moment pour dépister les baisses de motivation et les abandons éventuels (Dumont, 2007)⁶.

Voici comment s’opérationnalisent les différentes étapes dans le cadre du cours en question :

L’étape 1 est celle de l’accès et de la motivation. Dans un premier temps, avant même le début de la formation, les apprenants sont invités par les personnes formatrices à consulter la plateforme du cours pour se familiariser avec les outils en ligne. Une relation se construit entre elles et les apprenants. À cette étape, l’intervention peut être qualifiée d’importante et de soutenue. En effet, au-delà des modalités techniques, c’est l’engagement des apprenants qui est sollicité.

Après l’exploration de la plateforme survient l’étape 2, la socialisation en ligne : familiarisation avec les outils en ligne et construction d’une communauté virtuelle. Cette phase de socialisation est nécessaire pour qu’il y ait ensuite des échanges fructueux entre apprenants et personnes formatrices.

L’étape 3, qui constitue le partage d’informations sous forme d’activités, débats, échanges des apprenants et formateurs, opinions et réflexions, est l’occasion d’une mise en place des contenus offerts lors de l’enseignement/apprentissage en modes synchrone et asynchrone. De plus, c’est l’occasion pour les personnes formatrices d’énoncer les attentes et de répondre aux questions en lien avec l’évaluation du cours. Les apprenants peuvent échanger avec les autres ainsi qu’avec les personnes formatrices. C’est là que s’exprime la collaboration.

L’étape 4, où se réalisent la construction des connaissances par la mise en perspective des différents points de vue des apprenants ainsi que la participation des apprenants aux activités synchrones et asynchrones, nécessite une intervention très active

de la part des personnes formatrices. Les échanges en modes synchrone et asynchrone contribuent à la construction des connaissances (Degache et Nissen, 2008).

Quant à l’étape 5 visant le développement individuel avec l’appropriation et le transfert, c’est là où les personnes formatrices interviennent dans une moindre mesure étant donné que ce sont les apprenants qui s’approprient ou non certains savoirs grâce à la formation à distance.

Inspiré d’une perspective cognitiviste et collaborative (Walckiers et De Praetere, 2004), ce modèle a permis aux personnes formatrices de façonner un cours en lien avec les attentes et les besoins des apprenants. Ce modèle comprend quelques étapes itératives nécessaires au développement de certaines connaissances linguistiques. Cependant, les apprenants se comportent différemment selon leur fonctionnement cognitif et leurs connaissances linguistiques, mais aussi selon leurs connaissances en lien avec les TIC.

Méthodologie

Rappelons que cette recherche exploratoire a été mise en place afin de répondre aux questions soulevées par l’enseignement à distance dans le cadre d’un cours de français en guise de remédiation offert à la Faculté d’éducation de notre établissement. Nous avons colligé des réponses issues de questionnaires distribués aux étudiants inscrits à ce cours aux semestres d’études en 2009, 2010 et 2011. Deux modes de distribution ont été utilisés au terme du cours : la disponibilité des questionnaires en ligne sur Moodle et l’envoi par la responsable de cette étude de deux courriels invitant les étudiants à remplir le questionnaire. Les réponses ont été analysées dans une perspective descriptive en interrogeant le rapport aux savoirs (disciplinaires et linguistiques) et aux outils en ligne des répondants.

Participants

Un total de 92 participants ont accepté sur une base volontaire de répondre au questionnaire. Au préalable, ils avaient tous effectué le cours en ligne et se préparaient à une prochaine passation du TECFÉE. Le tableau ci-dessous illustre leur répartition selon les sessions.

Tableau II. Répartition des participants selon les sessions

Session	Nombre de participants
Été 2009	5
Automne 2009	11
Hiver 2010	16
Été 2010	23
Automne 2010	15
Hiver 2011	11
Été 2011	9
Automne 2011	2

Questionnaire

Les précautions sur le plan éthique ont été prises en indiquant aux étudiants qu'ils participaient à une étude s'intéressant aux facteurs de motivation pour le cours en question.

Le questionnaire comporte 65 questions autour des thèmes suivants : les données sociodémographiques, les visées et perceptions des étudiants, le rôle pédagogique de la personne formatrice et la contribution des méthodes d'enseignement à l'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et de motivation, les activités pédagogiques, l'organisation du cours, la contribution des membres du groupe et, finalement, la qualité de la participation de l'apprenant.

Il est constitué de 17 questions à choix multiples; il contient trois questions déclinées selon une échelle de Likert à 10 modalités, sept questions ouvertes ainsi que 38 questions déclinées selon une échelle de Likert à cinq modalités.

Procédure

Les questionnaires ont été acheminés par courriel aux participants deux semaines avant la fin du cours en ligne; un rappel écrit les invitant à y répondre lors de la fin du cours a été effectué électroniquement. Le questionnaire rempli devait être envoyé à une personne autre que les personnes formatrices universitaires ou les auxiliaires encadrant le cours. Toutes les traces pouvant identifier les répondants ont été retirées et les questionnaires ont été anonymisés. Une fois remplis, ces derniers n'ont été retournés aux personnes formatrices qu'après la remise des notes des étudiants inscrits au cours.

Quelques constats

Le cours en ligne peut sembler attrayant pour des étudiants en formation initiale. En effet, étant donné qu'il n'est pas nécessaire de se présenter en salle de classe, les apprenants associent parfois ce mode d'enseignement et d'apprentissage au plaisir qu'ils éprouvent lorsqu'ils utilisent les technologies. De plus, étant donné sa facilité d'accès, l'apprentissage en ligne peut sembler moins contraignant.

Portrait révélateur

À la suite du cours, plus de 75 % des répondants ont obtenu entre 61 % et 69 % à la passation subséquente du TECFÉE. Ainsi, étant donné que la note de passage du TECFÉE est fixée à 70 %, cela signifie qu'ils se situaient à 10 % de la note de passage. Rappelons que plus de 52 % des étudiants inscrits au cours réalisaient le TECFÉE pour une troisième fois.

Plus de 52 % des répondants n'ont pas aimé travailler en collaboration virtuelle. En effet, les étudiants devaient réaliser un travail en équipe afin d'approfondir un thème constituant une difficulté de la langue sous forme d'une présentation ou d'une fiche de connaissances. Ils n'ont pas approuvé ce travail d'équipe à distance et plusieurs avançaient que le travail en ligne n'est peut-être pas

compatible avec le travail en équipe. En effet, plus de 52 % d'entre eux considèrent qu'il est très difficile de travailler en ligne, et ce, malgré les salons virtuels mis à leur disposition afin de faciliter le travail collaboratif. En revanche, 21 % des participants ont apprécié la collaboration virtuelle et pour 17 % d'entre eux, il s'agissait d'un élément appréciable et intéressant.

Plus de 66 % des participants à l'étude considèrent qu'ils ont pu effectuer des choix quant aux activités d'apprentissage, aux tests à passer et aux thèmes à aborder dans le cadre du cours. Il semblerait que cette formation leur ait offert l'occasion de s'approprier certains outils accessibles sur la plateforme. De plus, ils ont répondu que ces choix leur permettaient d'être plus actifs dans leur processus d'apprentissage, toutes des dimensions à considérer dans le maintien de la motivation à apprendre selon Viau (2009).

Cependant, ils sont un peu plus nombreux (68 %) à déplorer le fait que les outils mis à leur disposition en ligne ne correspondent pas toujours à leurs attentes.

La plupart des répondants n'ont pas éprouvé de difficultés liées à l'utilisation de la plateforme Moodle. Toutefois, il ne faut pas sous-estimer les impacts subis par les individus qui ne se sentent pas « très à l'aise » avec une telle technologie. En effet, s'ils sont nombreux à déclarer être « relativement à l'aise » avec Moodle ($N = 48$), ils sont peu nombreux à déclarer être « parfaitement à l'aise » avec cette technologie ($N = 11$). De plus, le nombre important de courriels envoyés à plusieurs moments clés de la formation démontre sans l'ombre d'un doute que les étudiants du cours ont eu tendance à surestimer leur familiarité avec cet outil de formation. Étant donné leur relation privilégiée avec les personnes formatrices (utilisation des courriels et des forums), plutôt que de chercher « seuls », ils ont préféré la facilité en leur écrivant les questions directement. Le cours en ligne n'a pas favorisé dans ce cas une forme d'autonomie des apprenants.

Par ailleurs, ils sont peu loquaces au sujet des stratégies d'apprentissage pour faire des liens avec les savoirs antérieurs. La plupart des apprenants mentionnent ne pas faire de liens, mais plutôt régler des lacunes linguistiques présentes depuis longtemps. Il est vrai que les étudiants inscrits au cours en ligne ont vécu des parcours d'apprentissage différents. De plus, ils ne possèdent pas les mêmes savoirs linguistiques et pratiques langagières. Le seul élément qui réunit ces individus est le souhait de réussir un examen indispensable à l'obtention du brevet en enseignement. Rappelons que pour certains, il s'agit d'une première ou d'une deuxième passation de cet examen et que pour d'autres, il s'agit d'une troisième passation et souvent, d'une dernière chance de ne pas être exclus de la faculté pour une période d'une année. Les inscrits émanent de différents départements et n'ont pas tous les mêmes expériences à propos des évaluations du français. Certains se considèrent comme carrément médiocres.

Plusieurs répondants attribuent à des facteurs extérieurs les différents échecs encourus à cet examen de français. Pour d'aucuns, il s'agissait d'une surprise puisqu'ils ont effectué l'examen sans la moindre préparation. Certains ont plutôt bachoté et flanché sous la pression puisqu'ils n'ont pas réussi à effectuer le test à la suite de cette étude de dernière minute qui s'apparente plutôt à de l'assimilation intensive d'un grand nombre d'informations.

Attentes et problèmes des apprenants

Les attentes des étudiants participants sont diverses. D'abord, plus de 56 % éprouvent de la satisfaction à planifier et organiser le temps de travail et d'étude sans les contraintes d'un cours en format présentiel. En effet, les contraintes personnelles et professionnelles des étudiants sont des indicateurs révélateurs lorsqu'il s'agit de choisir une formation à distance (Dumont, 2007). Plus de 60 % des répondants ont déclaré devoir jongler avec un emploi du temps complexe et chargé.

Ensuite, certains étudiants sont attirés par le matériel pédagogique offert en ligne. Ils savent qu'ils devront aussi utiliser les TIC (technologies de l'in-

formation et de la communication) lors de leur pratique professionnelle avec les élèves et y trouvent des idées de transfert.

Finalement, pour certains, le fait de ne pas être en mode présentiel avec d'autres étudiants qui éprouvent les mêmes difficultés langagières allège un peu leur fardeau émotif. Ainsi, certains ont confié traîner ces difficultés depuis fort longtemps sans avoir trouvé de solution jusqu'alors. L'enseignement en ligne avec une forme d'anonymat physique leur semble plus facile à expérimenter.

Si on se réfère à la question des moyens mobilisés pour y parvenir lorsque cette maîtrise s'avère difficile pour ces futurs maîtres, comment les qualifient-ils?

Malgré plusieurs commentaires positifs, il faut admettre qu'en contrepartie, 22 % des étudiants interrogés considèrent que les directives ne sont pas toujours précises. Aussi, pour un étudiant qui éprouve des difficultés lecturales, les activités suggérées en ligne peuvent paraître parfois obscures et plus difficiles à comprendre. Parmi les répondants, 29 % ont déclaré qu'une même consigne est plus claire lorsqu'elle est dite par la formatrice que lorsque lue en ligne.

De plus, il semble ardu pour plusieurs de trouver la motivation nécessaire pour poursuivre les différentes activités selon un rythme constant et explorer les différentes formes proposées, surtout celles qui sont moins attrayantes. Parmi les répondants, 32 % ont avoué être moins motivés après trois semaines de formation. De ce nombre, 68 % ont dit ne pas avoir le sentiment que le cours leur permet de relever des défis. Cette réponse s'expliquerait-elle par le sentiment d'isolement que plusieurs prétendent ressentir de façon plus intensive après quelques semaines de formation? En effet, selon certains auteurs comme Depover, Quintin et De Lièvre (2003) ou Linard (2003), l'enthousiasme du départ s'étiolé au fur et à mesure que l'apprenant découvre les contraintes et les caractéristiques d'un enseignement en ligne.

Plus de 28 % des étudiants ont répondu ne pas avoir exploité toutes les modalités pédagogiques mises à

leur disposition en ligne. De surcroît, même si les technologies en général leur sont relativement familières, ils n'ont pas eu tendance à explorer davantage et n'ont pas essayé de nouvelles avenues en ligne. Cette attitude s'expliquerait-elle par le manque de temps dont ils ont fait état ou par un manque de motivation intrinsèque?

La notion de distance transactionnelle (Moore, 1993) en lien avec notre cours est relativement grande et révélatrice. En effet, nous avons pu observer que les interactions entre les apprenants et les formateurs ne se limitent qu'à une période bien définie d'activités asynchrones. De plus, les questions et les réponses formulées dans le forum du cours ne constituent pas non plus, pour eux, des interactions importantes.

Quelques réflexions

Un nombre d'outils utilisés dans le cours en ligne ont évolué au fil des ans grâce aux commentaires obtenus de la part des apprenants. Par exemple, au début nous avons subdivisé les différents thèmes du cours selon un code représentant diverses difficultés linguistiques en français. Ce code élaboré par une équipe de chercheurs (Guénette, Lépine et Roy, 2004) possède plusieurs ramifications et catégories selon les diverses difficultés observées. Lors des premiers cours, les personnes formatrices ont entrepris d'enseigner ce code en utilisant l'ensemble des catégories, même celles relevant d'une plus grande complexité. Étant donné que plusieurs futurs maîtres éprouvent des difficultés en français, l'apprentissage des catégories devenait une difficulté intrinsèque les détournant de leur objectif initial : améliorer certaines compétences linguistiques contributives à la mise en place de leur rôle professionnel d'enseignant. Dans les circonstances et fortes de quelques sessions d'enseignement en ligne, les personnes formatrices ont donc plutôt offert une clé de lecture de ces codes sans obliger les futurs maîtres à les maîtriser. En effet, dans le cadre de ces savoirs linguistiques, les distractions ou interférences qui ne sont pas en lien direct avec l'objet d'en-

seignement et d'apprentissage pourraient nuire au transfert des savoirs des étudiants (Tardif, 1999).

Quant à l'accompagnement, le cours en ligne propose dans sa forme actuelle des activités d'apprentissage en modes synchrone et asynchrone. Celles-ci sont parfois soutenues par les personnes formatrices selon une modalité présentielle ou non. Les étudiants ont exprimé leur souhait d'être accompagnés par des personnes formatrices et non d'être laissés seuls avec la machine.

De plus, à la lumière des réponses obtenues, nous pensons qu'une formule hybride (*blended learning*) pourrait aider davantage certains étudiants éprouvant des difficultés. Cette formule hybride ne se résume pas seulement à un partage des enseignements selon un mode présentiel ou à distance, mais aussi aux modes d'intervention auprès des étudiants en difficulté, comme le décrit Gunn (2009). Les modes d'intervention peuvent être réactifs et proactifs. Ils sont divers (ciblés ou non ciblés), mais se distinguent selon que l'amorce provient des personnes formatrices ou des apprenants. Par exemple, dans le cas d'un mode d'intervention réactif, ce sera en réponse à la demande de l'apprenant. Dans le cas d'un mode proactif, ce sont plutôt les personnes formatrices qui amorcent l'intervention.

Les réponses obtenues au terme de cette étude exploratoire montrent que ces étudiants en formation initiale sont ambivalents quant à l'utilisation des technologies dans le cadre d'un cours de langue qui se veut une formule répondant à des besoins de remédiation. Cette ambivalence apparaît aussi alors que les conditions d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas toujours celles qui correspondent aux attentes des apprenants. En effet, s'ils sont relativement à l'aise avec le médium technologique, ils souhaitent souvent faire et refaire les différentes phases d'exercitation comme s'il s'agissait d'un manuel en ligne. Cette proximité avec les technologies n'est pas toujours synonyme de familiarité avec la formation en ligne. Pour bon nombre d'entre eux, l'utilisation de la plateforme ne se résume qu'au téléchargement des documents utilisés dans

le cadre d'un cours en présentiel. Si la rétroaction immédiate est importante pour eux, ils ne vont que rarement approfondir les notions grammaticales suggérées sur la plateforme Moodle. Ils préfèrent ne pas chercher davantage mais plutôt télécharger les documents qui sont accessibles en ligne.

Les autres outils mis à leur disposition pourront parfois éveiller une curiosité intellectuelle par rapport à l'apprentissage de certaines notions, mais ils souhaitent obtenir facilement et rapidement des réponses afin de vérifier la justesse de leurs propres réponses. Dans une logique de vérification, ces apprenants qui éprouvent souvent des difficultés importantes en français font preuve, depuis longtemps, d'une insécurité qui ne peut être contrée que par l'exercitation répétée, avec ou sans l'aide d'un support informatisé (Nadeau et Fisher, 2006).

De plus, en mettant en relief le rôle des personnes formatrices, les apprenants réitèrent l'importance qu'ils accordent à la présence humaine sur la plateforme. Dans un contexte où la réussite est cruciale et déterminante dans leur parcours, ils leur écrivent fréquemment afin d'obtenir des réponses, des encouragements et une validation de leur démarche d'apprentissage.

Quelques pistes conclusives

Même si cette étude annoncée comme exploratoire ne porte que sur un nombre restreint d'étudiants, nous croyons pouvoir confirmer que nous avons obtenu un portrait assez représentatif de l'ensemble des inscrits au cours. Cependant, cela ne permet pas de généraliser les résultats obtenus. De plus, nous ne pouvons pas présumer que les répondants au questionnaire sont des étudiants qui éprouvent plus ou moins de difficultés linguistiques que ceux qui n'y ont pas répondu.

Ainsi, malgré certaines doléances de la part des étudiants, nous pensons qu'il faut s'armer de patience. L'utilisation des TIC évolue à un rythme accéléré au même titre que les médias sociaux ou les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cette génération émergente d'ap-

prenants, les *digital learners* (Dretzin, 2010) ne sont pas étonnés par les changements nombreux et fréquents relatifs aux technologies.

Fait surprenant et encourageant par ailleurs, 42 % des participants ont acheté une grammaire afin de revoir certaines notions. Les technologies peuvent être l'occasion d'apprécier différemment ce que les supports traditionnels offrent aux apprenants. Ces derniers combinent alors ces modes d'apprentissage afin d'en retirer de plus grands bénéfices (Deaudelin et Nault, 2003).

Nous avons pu constater que les mots utilisés par les futurs enseignants inscrits au cours pour décrire leur expérience évoluent au fil des semaines. En effet, au début, ils étaient nombreux à planifier leur révision. Après quelques jours, ils parlaient non seulement de « revoir », mais bien « d'apprendre » de nouvelles notions qu'ils avaient délaissées au cours des années. L'appropriation et le transfert que l'on retrouve à la cinquième étape du modèle de Salmon (2004) peuvent être amorcés lors des 10 semaines bien remplies de cette formation en ligne. Cependant, il est indispensable qu'il y ait une combinaison avec les quatre autres étapes qui concernent l'accès et la motivation, la socialisation, le partage d'informations et la construction des connaissances.

De ces observations, nous retenons que les motifs des étudiants les incitant à choisir un cours à distance sont variés. Cependant, les actions menant à la poursuite ou à l'abandon du cours sont semblables. Pour les uns, ce cours en ligne devient une bouée qui les aide à réussir le TECFÉE; pour d'autres, c'est le souhait avoué de se débarrasser d'un boulet linguistique qu'ils traînent depuis les débuts de leur scolarisation, et ce, en quelques semaines. Voilà pourquoi nous souhaiterions explorer davantage les outils d'enseignement de l'écriture en ligne afin de mettre en place des ateliers pratiques qui non seulement répondent aux besoins multiples des futurs maîtres en formation, mais qui tiennent également compte des facteurs favorisant la motivation à poursuivre une formation à distance.

Nous effectuons une distinction entre l'environnement Moodle et l'organisation matérielle de la plateforme. Même si les technologies ne constituent pas un problème d'intégration ou un frein pour la plupart de ces futurs enseignants, la situation n'est pas la même lorsqu'il est question de la mise en place physique du cours sur la plateforme.

En définitive, la plateforme permet des échanges virtuels entre ces apprenants. Ces derniers évoquent leurs difficultés assez librement et cette communauté virtuelle peut être l'occasion d'échanger avec d'autres dans un contexte différent qui diminue les inhibitions et l'anxiété liées à une rencontre en présentiel. Toutefois, étudier en ligne peut aussi signifier être seul. En effet, pour ceux qui éprouvent des difficultés organisationnelles et métacognitives, les mécanismes de formation en ligne ne sont pas toujours d'un grand secours.

Enfin, pour répondre aux questions initiales, le cours en ligne nous semble un outil intéressant qui aide un bon nombre de ces apprenants à s'investir davantage dans leur formation et leur processus de professionnalisation. Toutefois, soyons franches, il ne constitue pas une panacée.

Références

- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris, France: L'Harmattan.
- Centre d'évaluation du rendement en français écrit. (2011). *TECFÉE. Guide de préparation. La rédaction. Test 1*. Récupéré du site du centre : <http://www.cspi.qc.ca/cefranc>
- Deaudelin, C. et Nault, T. (dir.). (2003). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Degache, C. et Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 11(1), 61-92. [Récupéré](http://alsic.revues.org) du site de la revue : <http://alsic.revues.org>
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jailliet, A. (dir.). (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jailliet (dir.), *Le tutorat et la formation à distance* (p. 15-27). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Depover, C., Quintin, J.-J. et De Lièvre, B. (2003). Un outil de scénarisation de formations à distance basées sur la collaboration. Dans C. Desmoulin, P. Marquet et D. Bouhinou (dir.), *Actes du colloque Environnements informatiques pour l'apprentissage humain 2003* (p. 115-126). Strasbourg, France : INRP/ATIEF. [Récupéré](http://archive.iah.univ-lemans.fr/EIAH2003) du site du colloque : <http://archive.iah.univ-lemans.fr/EIAH2003>
- de Villers, M.-É. (2005). *Le vif désir de durer : illustration de la norme réelle du français québécois*. Montréal, Canada : Québec Amérique.
- Dretzin, R. (producteur). (2010). *Digital nation* [vidéo]. [Récupéré](http://www.pbs.org) du site de PBS : <http://www.pbs.org>
- Dumont, C. (2007). Les relations enseignant-enseignés : les aspects psychoaffectifs. Dans J.-C. Manderscheid et C. Jeunesse (dir.), *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi? Comment?* (p. 55-90). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Etienne, R. (2009). Accompagner le changement en éducation scolaire, une évolution décisive pour former les enseignants à l'université? Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 181-200). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Guénette, L., Lépine, F. et Roy, R.-L. (2004). *Guide d'autocorrection du français écrit. Le français tout compris* (2^e éd.). Montréal, Canada : ERPI.
- Gunn, V. A. (2009). Constraints to implementing learning partnership models and self-authorship in the arts and humanities. Dans C. Kreber (dir.), *The university and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries* (p. 169-178). Londres, R.-U. : Routledge.
- Lebrun, M. (2005a). Les programmes d'enseignement du français et la qualité de la langue. Dans A. Stefanescu et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec : les nouveaux défis* (p. 515-552). Montréal, Canada : Fides.
- Lebrun, M. (2005b). Qualité de la langue d'enseignement et formation des maîtres. Dans A. Stefanescu et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec : les nouveaux défis* (p. 489-514). Montréal, Canada : Fides.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel des compétences, un levier de professionnalisation de la formation ou un effet de langage? Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 125-144). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies. Enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 241-263). Paris, France : Hermès/Lavoisier. [Récupéré](http://edutice.archives-ouvertes.fr) de l'archive EduTice : <http://edutice.archives-ouvertes.fr>
- Manderscheid, J.-C. et Jeunesse, C. (dir.) (2007). *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi? Comment?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Maurais, J. (2008, 29 décembre). Langue québécoise ou langue française? *Le Devoir*, p. B8. [Récupéré](http://www.ledevoir.com) du site du journal : <http://www.ledevoir.com>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. [Récupéré](http://www.mels.gouv.qc.ca) du site du ministère : <http://www.mels.gouv.qc.ca>

- Moeglin, P. (2005). À la recherche de l'industrialisation du tutorat à distance. *Distances et savoirs*, 3(2), 251-265.
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance : The evolution of theory in distance education. Dans D. Keegan (dir.), *Theoretical principles of distance education* (p. 22-38). Londres, R.-U. : Routledge.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Nonnon, E. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe : discours, méta-discours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* (p. 65-102). Paris, France : INRP.
- Paquay, L., Parmentier, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2009). Quand l'université prend en charge la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur... Des choix en tensions! Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 93-110). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Plessis-Bélair, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action* (p. 105-121). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Salmon, G. (2004). *Running E-tivity plenaries*. Récupéré le 10 novembre 2011 du site *All Things in Moderation* (ATIM) : <http://www.atimod.com>
- SCORM. (2012). Dans *Lexique du e-learning*. Récupéré du site de e-doceo Canada : <http://ca.e-doceo.net>
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal, Canada : ERPI.
- Walckiers, M. et De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et savoirs*, 2(1), 53-75.
- Wolfs, J.-L. (2008). Analyse des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. Dans J. Grégoire (2008), *Évaluer les apprentissages – Les apports de la psychologie cognitive* (p. 175-185). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Notes

- 1 Dans ce texte, le masculin est employé comme générique uniquement pour faciliter la lecture. Les auteurs ne perdent cependant pas de vue que la majorité des étudiants ayant participé à cette étude étaient en fait des étudiantes, et souhaitent que les lecteurs (et les lectrices) fassent de même.
- 2 Rappelons qu'à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, les étudiants inscrits au cours en question ont réalisé pour la plupart deux, voire trois passages de cet examen ministériel sans succès.
- 3 Ces formes d'activités sont offertes par la plateforme Moodle : <http://www.moodle.ca>
- 4 Acronyme de « Shareable Content Object Reference Model ». Il s'agit d'un modèle de référence de formation diffusé par Internet. Les normes SCORM permettent de certifier que les contenus produits respectent des standards prédéfinis garantissant des fonctionnalités évoluées dans le domaine de la formation en ligne telles que la gestion du suivi des apprenants (SCORM, 2012).
- 5 Les astérisques correspondent à l'ampleur de l'intervention des personnes formatrices.
- 6 Ce modèle est en concordance avec les résultats d'une recherche sur l'engagement en formation (Carré, 2001).

Annexe I

Extraits du questionnaire

Répondez individuellement en inscrivant votre niveau d'accord à chacun des énoncés et en utilisant l'échelle ci-dessous. Si vous n'avez pas d'opinion, n'inscrivez rien.

	Tout à fait d'accord 4	Plutôt d'accord 3	Plutôt en désaccord 2	Tout à fait en désaccord 1	Ne s'applique pas 0
Organisation du cours :					
1. Les objectifs à atteindre dans ce cours sont clairs et compréhensibles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les règles générales de fonctionnement du cours à distance sont présentées clairement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les outils technologiques (forum, courrier électronique, etc.) sont utilisés efficacement dans ce cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Les lectures proposées favorisent l'approfondissement des connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le site est structuré de façon à en faciliter la navigation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Données socioéconomiques

4. Mon résultat obtenu au test de français était...

- Entre 90 % et 100 %
- Entre 80 % et 89 %
- Entre 70 % et 79 %
- Entre 61 % et 69 %
- Moins de 60 %
- Je n'ai pas réalisé de test d'entrée sur la maîtrise de la langue française.

5. J'ai passé le test de français...

- 1 fois
- 2 fois
- 3 fois
- Plus de trois fois

Visées et perceptions des étudiants

8. J'ai le sentiment d'avoir réussi lorsque... (une seule réponse possible).

- J'acquiers des connaissances approfondies
- J'atteins les objectifs et les exigences du cours
- J'obtiens une bonne note
- J'acquiers des comportements utiles pour exercer ma future profession
- J'atteins mes objectifs personnels

9. Au moment où j'ai commencé mes études universitaires, je croyais posséder suffisamment de connaissances en français pour m'assurer la réussite des cours.

- Pas du tout
- Un peu
- Moyennement
- Assez
- Beaucoup

10. Je crois avoir de bonnes méthodes de travail pour réussir mes cours.

- Pas du tout
- Un peu
- Moyennement
- Assez
- Beaucoup

12. J'attribue mes succès académiques à...
(Cochez les énoncés qui correspondent à votre situation).

- La chance
- Mes capacités intellectuelles
- La compétence du professeur/tuteur
- La qualité du matériel pédagogique
- Mes efforts
- L'aide de mes collègues
- Mes méthodes de travail
- La facilité des travaux (examens)
- Mes connaissances dans le domaine
- Ma maîtrise du français
- Aucune de ces réponses

13. J'attribue mes échecs académiques à...
(Cochez les énoncés qui correspondent à votre situation).

- La malchance
- Mon manque de capacités intellectuelles
- L'incompétence du professeur/tuteur
- La piètre qualité du matériel pédagogique
- Mon manque d'efforts
- Le manque de collaboration de mes collègues
- Mes méthodes de travail
- La difficulté des travaux (examens)
- Mon manque de connaissances dans le domaine
- Ma maîtrise du français
- Aucune de ces réponses

16. Sur une échelle de 10, je perçois ma maîtrise de la langue à (1 étant le plus faible, 10 étant le plus fort).

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Activités pédagogiques

25. Dans le cours en ligne, j'ai utilisé des stratégies d'apprentissage pour m'aider à comprendre et à faire des liens avec des notions déjà apprises.

- Pas du tout
- Un peu
- Moyennement
- Assez
- Beaucoup

26. Dans le cours en ligne, j'ai utilisé des stratégies d'apprentissage pour atteindre les objectifs du cours.

- Pas du tout
- Un peu
- Moyennement
- Assez
- Beaucoup

35. Lorsque j'utilise la plateforme Moodle, j'éprouve de la facilité à utiliser les différents éléments qui y sont offerts dans le cadre du cours.

- Pas du tout
- Un peu
- Moyennement
- Assez
- Beaucoup

36. Voici mes commentaires à propos des différentes activités d'apprentissage.
