

Écologisation de l'expérience d'apprentissage : analyse de composantes de l'actualisation des espace-temps sociaux du point de vue de l'apprenant.

DIDIER PAQUELIN

Professeur titulaire, Chaire de Leadership en Pédagogie de l'Enseignement Supérieur

Université Laval (Québec) 2320 Avenue des Bibliothèques, Québec G1VoA6

didier.paquelin@fse.ulaval.ca

TYPE DE SOUMISSION

Bilan de recherche en pédagogie

RESUME

Nous interrogeons, dans une perspective d'action située, l'actualisation des choix opérés par les apprenants en lien avec leurs préférences et leurs attentes vis-à-vis des modalités possibles et proposées (présence, distance, hybride et comodale) par une université en contexte post-pandémique. Cette recherche est fondée sur l'hypothèse de l'existence d'un processus d'écologisation des pratiques, à savoir l'actualisation des espaces-temps sociaux au sein desquels seront réalisées les activités, qui serait en lien avec la nature de l'individu et avec des composantes de son environnement académique et non académique. L'analyse des données collectées auprès de 37 402 étudiants fait émerger huit dimensions qui participent à ce processus singulier qui convoque l'agentivité de l'apprenant : cycle d'étude, domaine d'études, régime d'étude, design pédagogique, distance du campus, conciliation, présence pédagogique, socialisation.

MOTS-CLES

affordance, apprentissage, écologisation, espaces-temps sociaux, modalité.

SUMMARY

We question, from a situated action perspective, the actualisation of choices made by learners in relation to their preferences and expectations regarding the possible and proposed modalities (presence, distance, hybrid and co-modal) by a university in a post-pandemic context. This research is based on the hypothesis of the existence of a process of greening of practices, i.e. the actualisation of the social time-spaces within which the activities will be carried out, which would be linked to the nature of the individual and to the components of his/her academic and non-academic environment. The analysis of the data collected from 37,402 students reveals eight dimensions that participate in this singular process that calls upon the learner's agentivity: study cycle, field of study, study

regime, pedagogical design, distance from the campus, conciliation, pedagogical presence, socialization.

KEY WORDS

Affordance, Ecologize, Learning, Modality, Social space-time.

1. Introduction

La période pandémique a bouleversé les cadres et les repères d'action des acteurs de l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale. La recherche de moyens pour assurer la continuité pédagogique, la découverte de pratiques jusque-là inconnues pour de nombreux acteurs a conduit à renouveler le questionnement sur l'expérience d'enseignement et d'apprentissage, et plus particulièrement sur ce qui est convenu de nommer la formation à distance. Un ensemble de travaux d'inspiration foucauldienne sur la notion de dispositif dont Peeters et Charlier ont rappelé quelques traits significatifs (Peeters et Charlier, 1999) ont été conduits dans la période pré-pandémique. Le dispositif est alors abordé et analysé comme un construit résultant d'une combinaison d'éléments hétérogènes (Foucault, 1977) prescripteur d'activités bien que soit reconnue l'existence d'un processus d'actualisation qui différencie le prescrit et le vécu (Paquelin, 2009). Pour Fusulier et Lannoy (1999) « le rôle du dispositif n'est pas de contraindre à un type de comportement déterminé, mais d'organiser un espace d'effectivité de comportements librement choisis mais en accord avec les finalités déterminées » (p. 189). Cette notion de dispositif implique une « intentionnalité agissante » (Linard, 2002) dont nous faisons l'hypothèse qu'elle a été fortement convoquée lors de la période pandémique et dont certaines dimensions sont désormais à considérer pour identifier et caractériser les facteurs de choix des apprenants lorsque plusieurs modalités sont proposées. Nous ancrons cette recherche dans les travaux conduits sur l'agentivité (Bandura, 1989) et les capacités (Sen, 1979 ; Fernagu-Oudet, 2012) en postulant l'exercice d'une capacité naturelle humaine à exercer un pouvoir d'action sur soi-même, sur l'environnement et ses composantes tel que l'expriment Damsa et al. (2019) dans leur perspective écologique : « l'apprentissage n'est pas un processus interne et confiné mais [il] implique plutôt des relations mutuellement constitutives entre les individus et leurs environnements (social, intellectuel et matériel numérique), où la

personne et l'environnement sont transformés. » (p. 2077, traduction libre)¹. En cela cette évolution rejoint l'approche interactionniste entre le sujet et son environnement qui reconnaît à celui qui apprend un rôle actif, non seulement dans son propre apprentissage mais également dans l'actualisation d'une forme qui va soutenir la réalisation de différentes activités. Cette lecture rejoint l'invitation faite par Rousseau de considérer que l'éducation vise avant tout l'implication intentionnelle et désirante de l'apprenant :

...Songez bien que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit apprendre ; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver ; à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire... (Rousseau, 1853, p. 503).

C'est dans cette perspective que nous interrogeons l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage du point de vue de l'apprenant en cherchant à comprendre les processus d'écologisation des pratiques d'apprentissage en contexte post-pandémique dans l'enseignement supérieur en analysant l'importance des rapports aux environnements naturels, sociaux dans l'actualisation des choix opérés par les apprenants quant à leurs préférences et leurs attentes vis-à-vis des modalités possibles et proposées (présence, distance, hybride et comodal). En effet, la période pandémique a été l'occasion de multiples « bricolages » au sens de Levi-Strauss qui ont conduits enseignants et apprenants à ajuster, adapter les situations d'apprentissage, les formules et les modalités de formation pour assurer une continuité pédagogique.

Après avoir présenté brièvement le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit cette recherche, nous aborderons les différentes dimensions engagées dans le processus d'écologisation des espaces-temps sociaux de l'apprentissage dans une perspective agentive et interactionniste. Des analyses conduites à partir de données collectées en 2021 et 2022 auprès d'étudiants d'une université québécoise qui ont massivement répondu aux questions posées (n=37 402) et partagé un très grand nombre de commentaires (n=9486) apportent un éclairage sur ce

¹ “ learning is not a confined, internal process but instead involves mutually constitutive relationships between individuals and their (social, intellectual and digital material) environments, where both person and environment are transformed.” (Damsa et al. 2019, p. 2077).

processus et les dimensions engagées dans cette actualisation des espaces-temps sociaux. Nous reviendrons en conclusion sur la notion de dispositif comme composante d'un environnement au sein duquel émerge des situations qui vont soutenir l'expérience d'apprentissage des apprenants.

2. Des actions ancrées dans des espaces-temps sociaux

Il nous paraît dès lors opportun, tout en reconnaissant l'intérêt des travaux sur les dispositifs sociotechniques en tant qu'objet d'étude de revenir sur la notion d'action située qui rappelle l'importance du couplage entre les intentions des acteurs et les ressources environnementales. L'action est située en cela que la forme émerge *in situ* d'interactions entre le sujet et différentes composantes de son environnement à la fois institutionnel et personnel (Conein et Jacopin, 1994 ; Suchman, 1987). Conventionnellement et historiquement les activités pédagogiques sont proposées au sein d'un territoire académique aux limites identifiées nommé campus, lequel organise une diversité d'espaces-temps sociaux dans lesquels sont réalisées ces activités dans des contextes formels ou non-formels. Depuis plusieurs années, et de manière contrastée selon les établissements d'enseignement supérieur, d'autres modalités que la présence sur campus sont proposées donnant la possibilité par la mise à distance de vivre un autre type d'expérience d'enseignement et d'apprentissage, diversifiant la nature même de cette expérience.

Nous appuyons notre propos sur le postulat selon lequel une action est située et qu'en cela elle est l'expression de la nature de l'apprenant, c'est-à-dire inscrite dans une situation qui est un construit qui résulte notamment du décodage des affordances (Gibson, 1986) et des possibles de l'environnement du sujet, conférant à ce processus une dimension écologique, au sens de l'édification, qui peut être temporaire, le temps de la formation, d'un *oikos*, cet habitat qui va soutenir la réalisation des activités d'apprentissage. La question de recherche qui soutient ce travail à visée compréhensive est formulée comme suit : Comment caractériser et catégoriser les variables susceptibles d'explicitier les choix des apprenants dans leur dynamique d'actualisation d'espaces-temps sociaux institutionnels et non institutionnels dans un contexte de multimodalité (présence, comodal, distance, hybride) en enseignement supérieur ?

L'apprentissage se réalise dans des espaces-temps sociaux dont la combinaison configure l'organisation formative. Ces espaces-temps sociaux peuvent être plus ou moins prescrits dans le cadre d'un dispositif institutionnel, ou résulter d'un processus d'actualisation par le sujet apprenant. Dans le premier cas, à titre d'exemple, il peut s'agir de l'espace-temps social du cours magistral, lequel est proposé dans un espace académique (amphithéâtre), inscrit institutionnellement à l'emploi du temps et proposant une certaine dynamique sociale principalement fondée sur une relation descendante de l'enseignant vers l'apprenant. Pour illustrer le second cas à l'aide d'un exemple, considérons l'étudiant à qui est laissée la liberté de choisir le lieu, le temps et avec qui il souhaite réaliser une activité d'apprentissage, qui définit un espace-temps social spécifique. Il peut ainsi choisir de s'installer dans une médiathèque pendant une durée, bénéficiant d'un climat propice à la concentration tout en étant présent parmi d'autres personnes (socialisation passive). Des activités qui se déroulent pour partie en dehors de l'institution (Paquelin, 2021). Cela traduit des actes de reterritorialisation des activités dans des espaces-temps sociaux parfois inédits inscrivant l'action dans une proximité naturelle, au sens d'ancrée dans le milieu du quotidien des actes des sujets apprenants. Cette territorialisation de l'action résulte en partie de la mobilisation ou la création de ressources naturelles du territoire habité par le sujet en fonction de certaines de leurs caractéristiques pour autant que celui-ci puisse les identifier quand bien même « L'environnement matériel et physique est porteur de ressources pour l'action qui amplifient les capacités des apprenants en fonction de leurs intentions, délimitent l'espace et la durée de l'action, etc. (Gal-Petitfaux & Durand, 2001) » (Desbiens, 2010, p. 10).

Nous cherchons à identifier quelles sont les intentions et les préférences des apprenants en fonction des possibilités offertes par l'environnement matériel, physique et social en matière d'ancrage territorial des activités. Nous proposerons dans un premier temps une analyse de l'évolution des attentes des apprenants pour ensuite esquisser une proposition d'analyse compréhensive du processus d'écologisation des pratiques d'apprentissage. Un tel processus questionne sur les capacités des apprenants à identifier les signes, les indices, à décoder les informations à partir desquels ils vont opérer une genèse situationnelle qui va conduire à l'actualisation d'espaces-temps sociaux qui vont soutenir leur activités d'apprentissage.

3. Une recherche longitudinale mixte

Dans la suite de travaux antérieurs conduits sur le vécu des dispositifs de formation à distance nous nous intéressons aux attentes naturelles des étudiants quant au choix des modalités spatio-temporelles pour la réalisation des activités pédagogiques. L'objectif est d'identifier ce qui participe à la genèse situationnelle, ce qui explicite l'écologisation des pratiques comprise comme l'ancrage spatio-temporel et social des activités pédagogiques dès lors où le choix est donné à l'apprenant de la modalité (présence, distance, hybride, comodal). Pour ce faire deux enquêtes de type questionnaire à visée quantitative ont été conduites, l'une en décembre 2021 et la seconde en décembre 2022. Les questionnaires administrés en ligne comportaient cinq questions : 1) Dans quelle mesure les formules d'enseignement suivantes favorisent-elles une expérience d'apprentissage optimale pour vous, 2) En pensant à la session d'automne [2022 ou 2023] si vous deviez choisir une seule formule d'enseignement laquelle choisiriez-vous ?, 3) En pensant au programme d'études dans lequel vous êtes présentement inscrit.e., quelle serait selon vous, la part idéale de cours offerts en présentiel ?, 4) À quelle distance du campus résidez-vous actuellement ?, 5) Quelle importance ont les raisons suivantes de venir sur le campus ? Les analyses conduites sur la base des 37 402 réponses et reliées à des données institutionnelles via l'identifiant des répondants (âge, quotité de temps consacrée aux études, cycle et programme d'études), montrent un intérêt pour des modalités diversifiées dans leur nature spatio-temporelle (présence versus distance, synchrone versus asynchrone). Nous cherchons, comme nous y invite Nagels à « identifier[r] des situations favorables à la satisfaction de ses besoins et [la transformation] des situations dans le sens souhaité » (2018, p. 5). Nous débiterons par une première analyse des attentes et des préférences des apprenants pour aborder ensuite les aspects liés aux dimensions sociales et au design du cours.

3.1. Des attentes variées

À la question «En pensant à la session d'automne [*année*]², si vous deviez choisir une seule formule d'enseignement, laquelle choisiriez-vous ?», 24,3 % et 26 %, respectivement pour les répondants à l'enquête 2021 et à l'enquête 2022, indique la formule ou modalité

² La même question a été posée pour la session d'automne 2022 en décembre 2021 et l'automne 2023 en décembre 2023.

« Présentielle », et par conséquent 75,5% et 73,2% souhaitent d'autres formules (cf. figure 1).

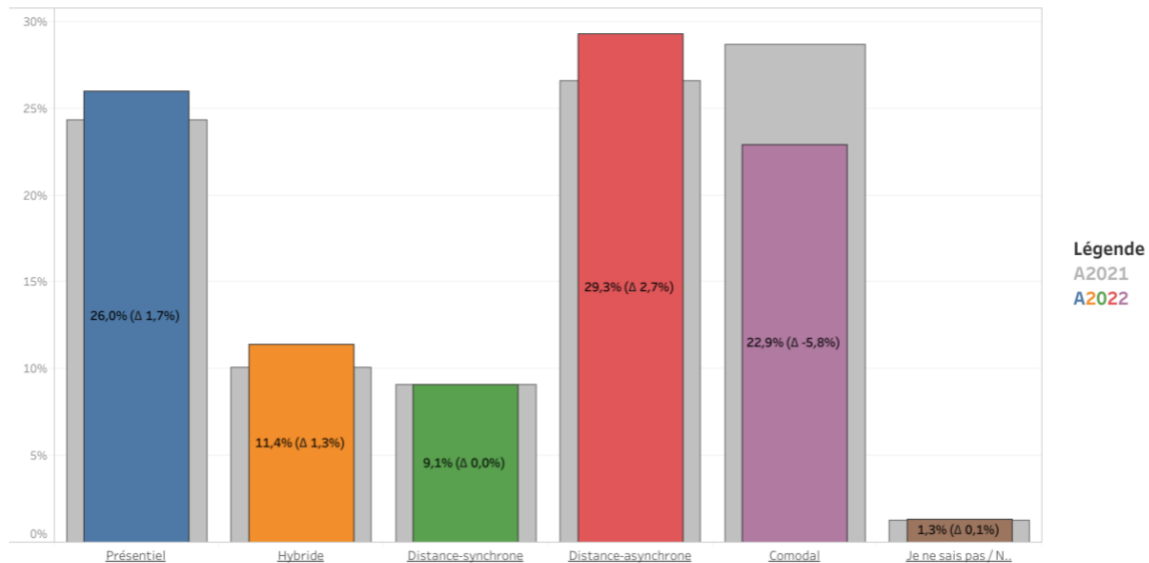


Figure 1 : Choix privilégié pour une formule d'enseignement

La très faible variation des pourcentages entre les deux années de collecte montrerait qu'il ne s'agit pas uniquement d'un effet postpandémique à court terme, mais davantage l'expression d'une tendance qui était par ailleurs relevée dans des travaux antérieurs. Les étudiants du premier cycle d'aujourd'hui sont de plus en plus diversifiés (CAPRES, 2016) et semblent vouloir choisir eux-mêmes le contenu, la méthode d'enseignement, le matériel d'étude et l'horaire des cours, qui correspondent le mieux à leurs besoins. Il ne s'agit pas de conclure qu'il y ait une impérative recherche d'écologisation *domiciliaire* des pratiques des étudiants, mais davantage une appétence pour la flexibilité, le choix, dont nous allons tenter d'en comprendre les dimensions. Parmi celles-ci nous relevons la place du projet de formation dans le quotidien des apprenants. Le choix des modalités de formation est en lien avec le régime d'études, temps plein ou temps partiel. Ainsi les étudiants inscrits à temps partiel privilégieraient davantage la distance en modalité asynchrone (53%) par rapport aux étudiants à temps plein (14,8%). L'une des explications réside sans doute dans la recherche d'une conciliation travail-études-vie familiale. Raison qui est différente lorsque nous analysons les préférences selon le cycle d'étude : 24,3% des étudiants de premier cycle ont une préférence pour les cours en présence, alors qu'ils sont 37,5% pour les étudiants inscrits au troisième cycle et 21,2% pour le deuxième cycle. Ces variations

préférentielles pourraient résulter de la nature des activités pédagogiques, lesquelles varient possiblement selon les cycles en fonction des objectifs pédagogiques visés. Nous faisons l'hypothèse que des objectifs centrés sur l'acquisition de savoirs ne génèrent pas les mêmes besoins de présence, et plus précisément d'interactions que des objectifs davantage orientés vers l'analyse, la synthèse ou encore la création (selon la taxonomie de Bloom).

3.2. L'incidence géospatiale

Sans réelle surprise la durée de déplacement pour se rendre sur le campus est une dimension qui détermine le choix de la modalité à distance. Cette dernière permet de s'engager dans un projet de formation en levant la barrière temporelle du déplacement. Plus les étudiants sont éloignés du campus plus ils privilégient le mode asynchrone (60,7% pour les plus éloignés du campus et 19,4% pour les plus proches du campus), alors que les étudiants les plus proches (moins de 30 kilomètres) sont davantage intéressés par la flexibilité apportée par les modes hybrides et comodaux (33,8%), ils sont 15,1% à l'être pour ceux qui résident à plus de 150 kilomètres. Ce qui laisse à penser que les apprenants auraient un intérêt pour certaines activités sur campus malgré la distance. Cette écologisation serait orientée par une recherche de flexibilité temporelle mais également de soutien cognitif en cela que les étudiants sont en quête de modalités qui correspondent à leurs méthodes d'apprentissage tout en cherchant à concilier travail, vie personnelle, études : « Je trouve très important de pouvoir aller sur le campus pour certains cours, pouvoir rencontrer des gens et me faire un réseau, mais j'apprécie énormément de pouvoir suivre des cours à distance pour la conciliation familiale. » (Commentaire #1961)³. Le déplacement physique est perçu comme un type d'effort à fournir pour réaliser une activité, qu'il s'agisse d'un effort temporel, consacrer du temps à un déplacement, ou d'un effort économique, mobiliser une part du financement à se déplacer, parfois payer une garde pour les enfants. Toutefois si la durée de déplacement participe du choix des espaces-temps pour la réalisation des activités, ce choix dépend également de la perception de valeur de la co-présence sur campus (cf. figure 2). Ainsi il est multifactoriel et intègre la dimension sociale de la formation et de l'apprentissage.

³ Les différents commentaires mobilisés dans ce texte ont été produits par les répondants à l'enquête lors des périodes de collecte de 2021 et de 2022.

3.3. L'importance du social

Le campus est perçu comme un lieu de socialisation pour les étudiants qui sont en proximité : pour 74,2% les rencontres amicales et la vie étudiante sont une des raisons de déplacement sur le campus, alors qu'ils ne sont que 30,4% à exprimer ce besoin lorsqu'ils résident à plus de 150 kilomètres (cf. figure 2). En croisant cette donnée avec l'âge, nous constatons que ceux qui sont éloignés sont plus âgés que ceux qui sont proches, ce qui laisse à penser que leur cercle social est déjà établi et en proximité de leur lieu de vie. Nous observons des pourcentages proches en ce qui concerne la motivation liée à la rencontre directe avec les enseignants (73,1% et 36,6%, respectivement accorde une importance à un contact direct avec le corps professoral).

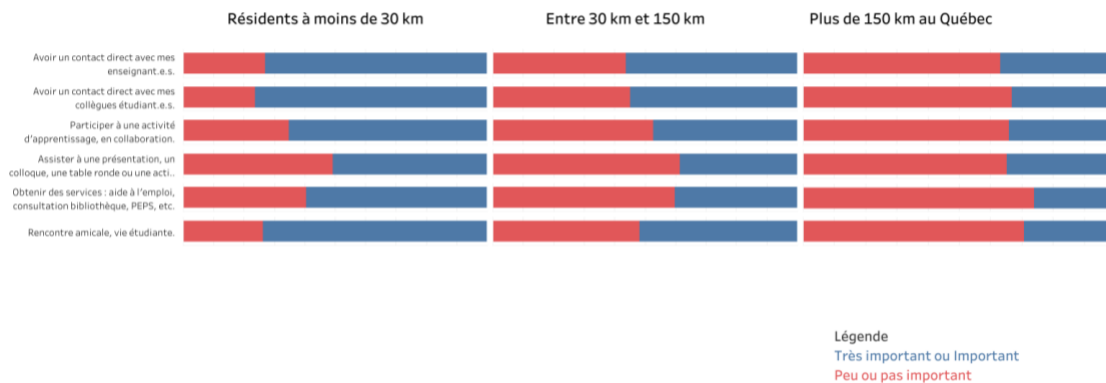


Figure 2 : Motivation de déplacement sur le campus selon la distance à parcourir

3.4. De l'impact de l'effort perçu

Si se déplacer représente un effort, les formules à distance sont reconnues pour demander un effort plus important de la part des étudiants pour s'adapter et s'engager. Elles supposent un engagement temporel plus grand que ces derniers sont prêts à consentir dès lors où ils perçoivent un gain de temps et d'argent. La modalité distancielle synchrone ou asynchrone influe sur leur intentionnalité agissante et leur perception d'efficacité en termes d'apprentissage. Les pratiques synchrones favoriseraient pour l'ensemble des étudiants l'assimilation cognitive possiblement dû au fait que les interactions à visée compréhensive des contenus en mode synchrone permettraient de trouver des réponses aux difficultés d'apprentissage au moment où elles émergent. Selon certains répondants le mode

asynchrone ne permet pas de retrouver suffisamment un cadre d'apprentissage structuré ni les interactions nécessaires à l'étayage de leur processus d'apprentissage.

3.5. À la recherche de sources motivationnelles

Ce processus d'écologisation des situations d'apprentissage est influencé par la recherche de sources motivationnelles sociales. À cet effet, les étudiants évoquent le fait que le partage d'un espace-temps social synchrone en présence est source de motivation par les échanges entre pairs tel que l'illustre ce verbatim « Les cours en présentiel permettent de travailler la matière enseignée directement sur place, en contact avec l'expertise de l'enseignant et les interactions sociales avec des camarades » (Commentaire #2821). Cette attente fait écho au sentiment d'isolement ressenti à distance : « Ça fait du bien de pouvoir venir écouter un cours en classe devant un professeur. Le fait d'être entouré par d'autres élèves est aussi une bonne source de motivation et permet de créer des liens. Cet automne, j'ai pu rencontrer d'autres personnes comme moi et je vois la différence sur ma motivation. C'est important de pouvoir rester étudier à l'université en présentiel. » (Commentaire #3512)

3.6. Des choix variables selon le design du cours

La qualité de l'expérience d'apprentissage et par conséquent les choix spatio-temporels des répondants sont également pour partie liés au design du cours et à la qualité des interactions avec les enseignants. C'est la combinaison de plusieurs facteurs qui contribuent à une perception positive de l'expérience d'apprentissage, qui combine à la fois la nature de l'apprenant et le design du cours qui le conduit à choisir une modalité et l'accompagnement pédagogique proposé : « J'ai vraiment apprécié le mode distance asynchrone qui permettait beaucoup de liberté dans la gestion de mes cours et m'a permis d'avoir un meilleur rendu global dans mon travail. De plus, les enseignants étaient facilement joignables et répondaient rapidement, ce qui facilitait énormément lorsqu'il y avait besoin de les contacter. » (Commentaire #4266). Ce temps du moment opportun, *kairos*, contribuerait au choix par l'apprenant d'une modalité, cet intervalle entre le ressenti d'un besoin et la réponse donnée par l'enseignant. De même le fait de pouvoir reprendre des vidéos, de revenir sur certains aspects du cours contribuerait au choix de l'espace-temps-social notamment dans une offre distancielle. Comme si la genèse situationnelle dépendait pour

partie de la présence d'autrui, et tout particulièrement de l'enseignant dont il est attendu par les apprenants qu'il soit présent, au sens d'être à leur écoute et en réponse à leurs demandes, rappelant l'importance du social dans ce processus d'écologisation. Ce constat rejoint celui de la nécessaire présence à distance (Peraya, 2014), de la proximité entre les acteurs engagés dans l'acte de formation (Paquelin, 2011) qui constituent des éléments du design pédagogique.

3.7. L'écologisation : un processus de décodage et d'encodage

Les repères conventionnels qui organisent les espaces-temps sociaux de l'apprentissage se sont quelque peu estompés en période pandémique. Si la notion d'emploi du temps a été maintenue en proposant à des horaires prédéfinis des activités synchrones, les repères spatiaux se sont effacés dans un contexte de domiciliation des activités. Là où habituellement, ce sont des espaces académiques qui étaient fréquentés, la période a conduit les apprenants à trouver des espaces souvent au domicile, lesquels n'ont pas les caractéristiques d'un espace apprenant tout particulièrement en raison du fait qu'ils sont souvent le lieu d'une multiplicité d'activités liées à la co-présence de personnes qui sont extérieures à la formation et dans une autre dynamique (exemple de la famille à domicile, des collègues sur les lieux de travail). Les apprenants évoquent un besoin de disposer d'informations pour décoder ce qui est proposé dans le design pédagogique, ce qui est attendu en termes d'apprentissages, de travaux à rendre : « Ce serait bien d'avoir accès aux cours disponibles à la prochaine session avant la période d'inscription. Avoir aussi le plan de cours disponible de la session passée pour avoir une idée de la charge de travail. » (Commentaire #5044). Mais également de décoder ce qui dans leur environnement proche leur permettraient d'actualiser certains espaces-temps sociaux, ce qui suppose par exemple l'identification d'espaces publics de proximité dans lesquels il est possible de s'installer pour réaliser des activités d'apprentissage et trouver un climat de concentration propice à son engagement cognitif. Il s'agit pour les apprenants de pouvoir décoder les affordances de leur environnement « naturel » et « académique » pour initier ce processus d'actualisation écologisante d'espace-temps sociaux. Le repérage des possibles, des attendus, des exigences participent du processus de la co-construction des espaces-temps sociaux d'apprentissage. Le questionnement sur la charge de travail illustre pleinement la

dimension temporelle de cette écologisation : comment inscrire le temps nécessaire aux apprentissages dans l'agenda hebdomadaire parfois chargé ? Plusieurs répondants à l'enquête expriment un besoin de décodage spatial pour articuler plusieurs espaces-temps sociaux sur le campus car au cours de leur présence, leur emploi du temps est composé à la fois d'activités réalisées dans des lieux dédiés (exemple amphithéâtre, laboratoire) et d'activités d'apprentissage, de loisir et de socialisation : « Ça ne concerne pas les cours, mais le manque de places assises pour manger le midi est un facteur qui n'incite pas à venir sur place pour de longues durées de temps. Les moments où l'on mange entre amis sont importants pour moi et le fait de voir de grands espaces vides sans table et sans chaise dans la cafétéria est un aspect qui en irrite plusieurs selon mon expérience. » (Commentaire #6).

4. Dimensions de l'écologisation des espaces-temps sociaux en contexte d'apprentissage

L'analyse présentée, tout en étant partielle considérant le format de cette contribution, suggère une première formalisation des dimensions engagées dans ce processus d'écologisation des espaces-temps sociaux en contexte d'apprentissage (cf. Figure 1). L'écologisation des pratiques, à savoir l'actualisation des espaces-temps sociaux au sein desquels seront réalisées les activités, serait en lien avec la nature de l'individu et avec des composantes de son environnement académique et non académique. Huit dimensions ont été identifiées : cycle d'étude, domaine d'études, régime d'étude, design pédagogique, distance du campus, conciliation, présence pédagogique, socialisation.

Chacune des dimensions participe de l'ajustement des pratiques d'apprentissage des étudiants sans toutefois qu'à ce stade de la recherche des relations statistiquement significatives soient établies.

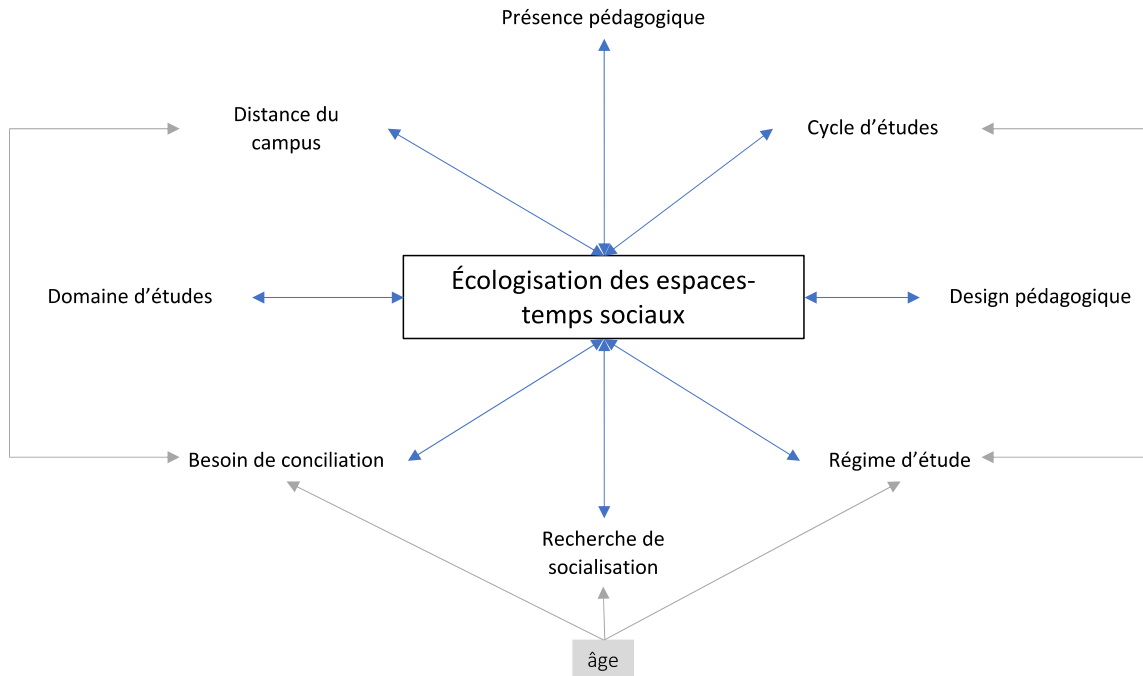


Figure 3 : Dimension de l'écologisation des espaces-temps sociaux

5. Conclusion

Il ressort de cette recherche un intérêt des apprenants pour la combinaison de modalités diversifiées (présence, distance, hybride, comodale) pour autant que certaines caractéristiques du design de cours soient présentes. Le dispositif au sens habituel, en tant que prescrit devient une composante de l'environnement de l'apprenant qui opère un processus d'écologisation des espaces-temps sociaux qui vont contenir la réalisation des activités d'apprentissage. C'est par l'actualisation de certaines dimensions, de certains outils, que l'apprenant opère seul ou accompagné l'édification d'une forme singularisée qui articule des éléments hétérogènes à la fois académiques et non académiques. Un processus régulé par ses propres possibilités, ses propres besoins et par sa perception de ce qui est attendu comme résultat et par l'identification des ressources notamment sociales qu'il pourra mobiliser dans sa dynamique formative et son processus d'apprentissage.

Les résultats présentés rappellent l'importance, à la fois pour l'institution et pour les enseignants de connaître les profils des étudiants pour ajuster, adapter l'offre pédagogique en reconnaissant initialement le pouvoir d'action des apprenants dans une perspective inclusive. Approche qui invite à poursuivre les recherches pour identifier en quoi et

comment les institutions de l'enseignement supérieur pourraient contribuer à l'émergence d'environnements capacitants favorisant l'émancipation inclusive des apprenants en soutenant leur développement de compétences spécifiques à ce processus d'écologisation.

Références bibliographiques

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 41, 586-598.

CAPRES, (2016). L'importance croissante des étudiants non-traditionnels, 9 septembre 2016, en ligne. <https://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/etudiant-non-traditionnel/limportance-croissante-etudiants-non-traditionnels/>

Conein, B. et Jacopin, E. (1994). Action située et cognition. Le savoir en place. *Sociologie du travail* 36-4, 475-500.

Damsa, C., Nerland, M. et Andreadakis, Z-E. (2019). An ecological perspective on learner-constructed learning spaces. *British Journal of Educational Technology*, vol. 50(5) 2019, 2075-2089.

Desbiens, J-F. (2010). L'action située : critique mesurée d'une approche novatrice de l'apprentissage, *eJRIEPS* [Online], 19 | 2010, Online since 01 January 2010.

Huneman, Ph. (2021). Nature humaine. Dictionnaire encyclopédique de l'identité, (Jean Gayon, sld) » Collection Folio essais (n°666), *Gallimard*, 604-610

Fernagu Oudet, S. (2012). « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs ». *Formation emploi*, 119, 2012, 7-27.

Foucault, M. (1977), Dits et Ecrits, volume III, Gallimard.

Fusulier, B. et Lannoy, P. (1999). « Comment aménager par le management ». *Hermes La Revue*, 1999/3 (n°25), 181-198.

Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (Original work published in 1979)

Levi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, n°152, 143-155.

Martineau, S. et Buysse, A. (2016). Rousseau et l'éducation : apports et tensions, *Phronesis*, Quelle place pour les fondements de l'éducation dans le travail éducatif aujourd'hui ? Volume 5, numéro 2, 2016, 14-22

<https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2016-v5-n2-phro02850/1038136ar/>

Nagels, M. (2018). Société numérique de l'accélération et autoformation. De nouvelles modalités d'autorégulation de ses apprentissages ? *Éducation permanente*, (215), 47-56. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01819394>

- Paquelin, D. (2021). Comment les espaces accompagnent l'apprentissage, *Accompagner les étudiants, quels rôles pour l'enseignant, quels dispositifs, quelles mises en œuvre?*(Raucent, B., Verzat, C., Van Nieuwenhoven, C., Jacmot, C., dir.), Bruxelles, De Boeck Université, 383-403.
- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, vol. 9(4), 565-590. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-565.htm>.
- Peeters, H. et Charlier, Ph. (1999). Contribution à une théorie du dispositif, *Hermès La Revue*, 1999/3 (n°25), 15-23
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 2(8). doi:10.4000/dms.865
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin.
- Rousseau, J-J. (1852). La nouvelle Héloïse. Émile. Lettre à M. de Beaumont, Éditeur, Alexandre Houssiaux.
- Sen, A. (1979). Equality of What? Tanner Lecture on Human Values In: Tanner Lectures, Stanford University.
- Suchman, L. (1987). Plans and Situated Actions: the problem of human-machine interaction, Cambridge, C.U.P.