



Chapitre d'actes

2023

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

Comprendre la dynamique de co-construction des environnements  
d'apprentissage aujourd'hui : pistes pour un cadre d'analyse  
interactionniste

---

Charlier, Bernadette; Heilporn, Géraldine; Paquelin, Didier; Peltier, Claire

**How to cite**

CHARLIER, Bernadette et al. Comprendre la dynamique de co-construction des environnements d'apprentissage aujourd'hui : pistes pour un cadre d'analyse interactionniste. In: La formation à distance, résolumment ? Modalités, enjeux, ouvertures et perspectives. Centre national de la formation à distance (Ed.). Poitiers. [s.l.] : [s.n.], 2023.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:179109>



**20 & 21**  
**OCT. 2022**

## **PRÉ-ACTES**

### **LA FORMATION À DISTANCE, RÉSOLUMENT ?**

*MODALITÉS, ENJEUX, OUVERTURES ET PERSPECTIVES*

## **CONFERENCE SHORT PAPERS**

### **DISTANCE EDUCATION: A BRAVE NEW WORLD?**

*MODALITIES, CHALLENGES, OPPORTUNITIES AND PROSPECTS*

UN COLLOQUE PROPOSÉ ET ORGANISÉ PAR  
A CONFERENCE PROPOSED AND ORGANIZED BY



# Table des matières

## Comités

### Évolutions des politiques et stratégies de la formation à distance

La transformation du système scolaire québécois à l'aune du numérique : perspective sur l'évolution de la gouvernance scolaire et sur l'apport du leadership pédagonumérique chez les acteurs qui pilotent le changement, Gravelle France [et al.] .....	1
Le déploiement des ressources et dispositifs de l'apprentissage à distance du français à l'Université : le cas de l'Ouzbékistan, Aymé Catherine.....	9
Remaining 'Open' during a crisis: managing academic continuity at The Open University, UK, Cooke Helen [et al.] .....	15
Pandemic-induced assessment changes at the Open University UK, Wood Carlton .....	24
Building online learning communities within a China-UK partnership programme, Bunnag Stella [et al.] .....	32

### Transformation des modes d'organisation du travail des enseignants, étudiants et personnels de soutien

Covid crisis management in higher education in France: the case of distance learning, Papadopoulou Melpomeni .....	44
From the classroom to a MOOC. University teachers' experiences compared., Johnson Jane [et al.] .....	51

Exploring the Design and Application of an Intelligent French Dictation Platform, Zhai Yuming [et al.].....	60
Legacy and Lessons Learned from Emergency Remote Teaching and Assessment in Language Courses, Nam Yunjung .....	73
Ragazzi, can you hear me? University teachers' and students' attitudes towards code-switching in the New Normal., Luporini Antonella [et al.] .....	81
La perception du numérique en pédagogie universitaire aujourd'hui, entre transformations et permanences : résultats d'une enquête à l'Université de Strasbourg, Kennel Sophie [et al.] .....	91
Ingénieur pédagogique et numérique en première ligne de la formation à distance dans les organismes de formation privés, Chen Yuchen [et al.] .....	102
Enseigner et apprendre en comodalité : une étude de cas au secondaire, Fenoglio Prisca [et al.] .....	114

## **Modèle, pratiques et configurations pédagogiques**

Hybridation des formations : appréhension des typologies et de leurs évolutions... pour une pédagogie bouleversée ? Bergey Jean-Luc.....	127
La formation à distance et l'expérience apprenant en temps de crise sanitaire. Effets de la crise sanitaire sur les pratiques de formation et d'auto-formation de salariés d'un groupe mutualiste, Cavignaux-Bros Dorothee .....	140
L'ingénierie tutorale, un modèle d'actions pour dimensionner l'accompagnement des apprenants à distance, Rodet Jacques.....	153
Learning experience of graduate students in an online accounting course using desktop VR under the light of the Activity Theory, Paoli Kirsty [et al.] .....	162
Adopting HyFlex in higher education in response to COVID-19: Students' Perceptions and Perspectives, El Ganbour Rachid [et al.] .....	173
Triple Hybrid (TriHy): What Happened When COVID Hit the Research Study, Porter-Szucs Ildiko [et al.] .....	184

La réalité virtuelle au service d'une situation de handicap partagée en formation, Arneton MéliSSa [et al.] .....	199
Instruments et environnement capacitant : quelques repères pour un enseignement à distance, Guez Sarah [et al.] .....	208
Hybridation de la formation professionnelle : la réalité virtuelle (RV) à l'épreuve des usages, Boboc Anca [et al.] .....	221
Différences dans la perception des enseignements hybrides et en présentiels des étudiants : indicateurs de réussite et leurs liens avec le sentiment d'efficacité personnel et la posture pédagogique, De Checchi Kévin [et al.] .....	231
Effet de deux modalités de présentations d'un problème dans un dispositif de classe inversée en mathématiques : progression et perception des apprenants, Dragone Laetitia [et al.] .....	245
Satisfaction à l'égard de la formation universitaire réinventée par les étudiants confinés, déconfinés et semi-confinés : le poids du contexte d'une formation imprévue, Lefer Sauvage Gaëlle.....	254
Online International Collaboration: Teacher education beyond the borders, Impedovo Maria Antonietta .....	266
Exploring the impact of student teachers' online collaborative peer reflection, Glover Alison [et al.].....	272
Multilingualism in the design and development of e-learning resources for the health sector, Mazenod Anna .....	282
Interagir en situation de co-présence à distance : le cas du cours synchrone, Mraihi Saida .....	290
Entre interdépendance, autonomisation et autorégulation des acteurs dans les organisations pédagogiques à distance : les cas du MOOC Pas à Pas et du MOOC PhDOOC -, Bossu Adeline .....	300
Travailler les relations humaines pour de futurs personnels de direction de dispositifs inclusifs : mise à l'épreuve d'un dispositif de formation fondé sur la pédagogie expérientielle en temps de Covid, Zytnicki Jérémy [et al.] .....	311

Évaluer les apprentissages des étudiants à distance: explorations des pratiques dans une université unimodale à distance, Gérin-Lajoie Serge [et al.] .....	321
Comprendre la dynamique de co-construction des environnements d'apprentissage aujourd'hui : pistes pour un cadre d'analyse interactionniste, Charlier Bernadette [et al.] .....	334
L'enseignement universitaire en ligne : vers une révision du modèle des gestes professionnels de Jorro, El Mouhsine Sara [et al.] .....	345

## **Image(s) et enjeux sociétaux de la formation à distance**

La formation à la danse à distance : entre accessibilité et difficulté, Papi Cathia [et al.] .....	357
Le recours massif à l'enseignement à distance lors de la pandémie Covid-19 dans les universités traditionnelles : vers un nouvel archétype en matière d'enseignement ? Mesny Anne [et al.].....	365
L'enseignement à distance subi : un révélateur des inégalités sociales, Bertucci Marie-Madeleine .....	376

## **Liste des auteurs**

391

## COMITÉ SCIENTIFIQUE

---

Lina ADINOLFI, School of Languages and Applied Linguistics, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, UK.

Inma ALVAREZ, Faculty of Wellbeing, Education and Languages Studies, The Open University, UK.

Sam AUSTEN, School of Languages and Applied Linguistics, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, UK.

Jacqueline BAXTER, Faculty of Business and Law, The Open University, UK.

Bernard BLANDIN, Laboratoire d'Innovation Numérique pour les Entreprises et les Apprentissages, CESI, DMS, France.

Philippe BONFILS, i3M, université de Toulon, DMS, France.

Éric BRUILLARD, EDA - Éducation, Discours et Apprentissages, université Paris Descartes, DMS, France.

Jean-François CERISIER, TECHNE – TECHnologies Numériques pour l'Éducation, université de Poitiers, DMS, France.

Bernadette CHARLIER, Did@cTic – Centre de didactique universitaire, université de Fribourg, DMS, Suisse.

Tim COUGHLAN, Institute of Educational Technology, The Open University, UK.

Bruno DE LIÈVRE, Sciences et Technologie de l'éducation - FPSE - université de Mons-Hainaut, DMS, Belgique.

Brigitte DENIS, CRIFA – Centre de recherche sur l'instrumentation, la formation et l'apprentissage, université de Liège, DMS, Belgique.

Christian DEPOVER, UTE – Unité de technologie de l'éducation, université de Mons-Hainaut, DMS, Belgique.

Philippe DESSUS, LaRAC, université Grenoble Alpes, DMS, France.

Bruno DEVAUCHELLE, TECHNE – TECHnologies Numériques pour l'Éducation, université de Poitiers, DMS, France.

Jérôme DEVAUX, School of Languages and Applied Linguistics, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, UK.

Jo FAYRAM, School of Languages and Applied Linguistics, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, UK.

Rob FARROW, Institute of Educational Technology, The Open University, UK.

Joris FELDER, Didactique – Centre de didactique universitaire, université de Fribourg, DMS, Suisse.

Rebecca FERGUSSON, Institute of Educational Technology, The Open University, UK.

Aurélien FIEVEZ, Fédération Wallonie-Bruxelles, DMS.

Cédric FLUCKIGER, CIREL – université de Lille, DMS, France.

Viviane GLIKMAN, INRP, Cnam, Gehfa, DMS, France.

Monique GRANDBASTIEN, LORIA – Laboratoire lorrain de recherche en informatique et ses applications, université de Lorraine, Nancy, DMS, France.

Regine HAMPEL, School of Languages and Applied Linguistics, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, UK.

Sarah HEISER, Faculty of Wellbeing, Education and Languages Studies, The Open University, UK.

France HENRI, Télé-université du Québec, Montréal, DMS, Canada.

Lesley HOGGART, Faculty of Wellbeing, Education and Languages Studies, The Open University, UK.

Séverine HUBSCHER-DAVIDSON, School of Languages and Applied Linguistics, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, UK.

Thomas HÜLSMANN, Center for Lifelong Learning, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg, DMS, Allemagne.

Francisco INIESTO, Institute of Educational Technology, The Open University, UK.

Alain JAILLET, Laboratoire BONHEURS, université de Cergy-Pontoise, DMS, France.

Katherine JEWITT, School of Early Childhood, Youth and Sports, Faculty of Wellbeing, Education and Languages Studies, The Open University, UK.

Sally JORDAN, Faculty of Science, Technology, Engineering and Mathematics, The Open University, UK.

Noémie JORIS, Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage, université de Liège, DMS, Belgique.

Qian KAN, School of Languages and Applied Linguistics, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, UK.

Karen KEAR, Faculty of Science, Technology, Engineering and Mathematics, The Open University, UK.

Vassilis KOMIS, Educational Sciences & Early Childhood Education, University of Patras, DMS, Grèce.

Agnes KUKULSKA-HULME, Institute of Educational Technology, The Open University, UK.

Sarah LEMARCHAND, Pôle d'appui aux pratiques pédagogiques et à l'enseignement, Télécom Paris Tech, DMS, France.

Dominique LIAUTARD, Consultante Des Univers connectés Activateur d'usages numériques, DMS, France.

Claude LISHOU, Prof des universités de classe exceptionnelle ESP/UCAD, Dakar, DMS, Sénégal.

François MANGENOT, LIDILEM – Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles, université de Grenoble, DMS, France.

Pascal MARQUET, LISEC – Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication, université de Strasbourg, DMS, France.

Liz MARR, The Open University, UK.

Luc MASSOU, CREM-Centre de recherche sur les médiations, université de Lorraine, DMS, France.

Pierre MÆGLIN, Institut Universitaire de France, Maison des sciences de l'homme Paris-Nord, université Paris 13, DMS, France.

Graciela PADOANI, École d'ingénierie de la formation à distance, CNED, DMS, France.

Cathia PAPI, Télé-université du Québec, Québec, DMS, Canada.

Françoise PAQUIENSEGUY, ELICO, SCIENCES-PO Lyon, DMS, France.

Claire PELTIER, Faculté des sciences de l'éducation, université Laval, Québec, DMS, Canada.

Daniel PERAYA, TECFA, université de Genève, DMS, Suisse.

Leigh-Anne PERRYMAN, Institute of Educational Technology, The Open University, UK.

Laurent PETIT, GRIPIC - université Paris Sorbonne, ESPE de l'académie de Paris, DMS, France.

Christine PLEINES, School of Languages and Applied Linguistics, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, UK.

Gérard PUIMATTO, Conseil en ingénierie et technologies avancées, en stratégie de l'innovation numérique, DMS, France.

Hélène PULKER, School of Languages and Applied Linguistics, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, DMS, UK.

Jonathan RIX, School of Early Childhood, Youth and Sports, Faculty of Wellbeing, Education and Languages Studies, The Open University, UK.

Caroline RIZZA, Département SES, Institut Interdisciplinaire de l'Innovation, Telecom ParisTech, université Paris Saclay, DMS, France.

Sylvaine ROI, université confédérale Léonard de Vinci, FFFOD, DMS, France.

Claire SAUNDERS, School of Early Childhood, Youth and Sports, Faculty of Wellbeing, Education and Languages Studies, The Open University, UK.

Eileen SCANLON, Institute of Educational Technology, The Open University, UK.

Jane SEALE, Faculty of Wellbeing, Education and Languages Studies, The Open University, UK.

Aude SEURRAT, LabSic – Laboratoire des sciences de l’information et de la communication, université Paris 13, Paris, DMS, France.

Kieron SHEEHY, School of Early Childhood, Youth and Sports, Faculty of Wellbeing, Education and Languages Studies, The Open University, UK.

Prithvi SHRESHA, School of Languages and Applied Linguistics, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, UK.

Joan SIMONS, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, UK.

Stephanie SINCLAIR, Faculty of Arts and Social Sciences, The Open University, UK.

Uschi STICKLER, School of Languages and Applied Linguistics, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, UK.

Françoise THIBAUT, université Paris-Nanterre, DMS, France.

Gaëtan TREMBLAY, GRICIS – Groupe de recherche interdisciplinaire sur la communication, l’information et la société, université du Québec à Montréal, DMS, Canada.

Elodie VIALLETON, School of Languages and Applied Linguistics, Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies, The Open University, UK.

Martine VIDAL, DMS, France.

Emmanuelle VOULGRE, EDA - Éducation, Discours et Apprentissages, université Paris Descartes, DMS, France.

Martin WELLER, Institute of Educational Technology, The Open University, UK.

Denise WHITELOCK, Institute of Educational Technology, The Open University, UK.

Freda WOLFENDEN, School of Early Childhood, Youth and Sports, Faculty of Wellbeing, Education and Languages Studies, The Open University, UK.

## COMITÉ D'ORGANISATION

---

Alexis Baty (Centre National d'Enseignement à Distance, France)

Jérôme Devaux (The Open University, Royaume-Uni)

Ben Evans (The Open University, Royaume-Uni)

Monique Grandbastien (DMS ; Université de Lorraine, Nancy, France)

Yvonne Hochet (Master ICF, Université Lyon II ; École d'ingénierie de la formation à distance, Centre National d'Enseignement à Distance, France)

Sandrine Lavallée (École d'ingénierie de la formation à distance, Centre National d'Enseignement à Distance, France)

Nathalie Millot (École d'ingénierie de la formation à distance, Centre National d'Enseignement à Distance, France)

Natalie Moore (The Open University, Royaume-Uni)

Pierre Mœglin (DMS ; Université Sorbonne Paris Nord, France)

Graciela Padoani (École d'ingénierie de la formation à distance, Centre National d'Enseignement à Distance, France)

Daniel Peraya (DMS ; Université de Genève, Suisse)

Hélène Pulker (The Open University, Royaume-Uni)

Elodie Vialleton (The Open University, Royaume-Uni)

Martine Vidal (DMS)

Jérôme Villot (Centre National d'Enseignement à Distance, France)



ÉVOLUTIONS DES POLITIQUES  
ET STRATÉGIES DE LA FORMATION  
À DISTANCE

DEVELOPMENTS IN DISTANCE  
EDUCATION POLICIES AND  
STRATEGIES

**LA FORMATION À DISTANCE, RÉVOLUTION ?**  
**DISTANCE EDUCATION: A BRAVE NEW WORLD?**

---

## **Comprendre la dynamique de co-construction des environnements d'apprentissage aujourd'hui : pistes pour un cadre d'analyse interactionniste**

Bernadette Charlier\*, Géraldine Heilporn\*\*, Didier Paquelin\*\*, Claire Peltier\*\*

\*bernadette.charlier@unifr.ch, Université de Fribourg

\*\*geraldine.heilporn@fse.ulaval.ca, Université Laval

\*\*didier.paquelin@fse.ulaval.ca, Université Laval

\*\*claire.peltier@fse.ulaval.ca, Université Laval

### **Résumé (200 mots max.) :**

Depuis quelques années, l'émergence de nouveaux environnements de formation aux modalités multiples engendrent des expériences et des pratiques d'apprentissage diversifiées. Ces environnements peuvent ainsi être considérés comme co-construits par leurs différents acteurs. Ce texte propose un cadre d'analyse permettant de décrire et comprendre cette dynamique de co-construction des environnements de formation, à la lumière de la variété des configurations singulières élaborées par les apprenants, mais aussi des dimensions constitutives de ces environnements. Plusieurs cadres théoriques et résultats d'études empiriques sont convoqués et mis en perspective afin d'établir les bases théoriques de futures recherches portant sur les interactions qui se jouent entre les caractéristiques individuelles des acteurs et les caractéristiques pédagogiques des environnements d'apprentissage.

### **Summary :**

In recent years, the emergence of new learning environments with multiple modalities has generated diversified learning experiences and practices. These environments can thus be considered as co-constructed by their different actors. This text proposes an analytical framework to describe and understand this dynamic of co-construction of learning environments, in the light of the variety of singular configurations elaborated by learners, but also of the constitutive dimensions of these environments. Several theoretical frameworks and results of empirical studies are thus called upon and put into perspective in order to establish the theoretical basis for future research on the interactions that take place between the individual characteristics of the actors and the pedagogical characteristics of the learning environments.

### **Mots-clés :**

enseignement supérieur ; environnement d'apprentissage ; formation à distance ; hybridation ; co-construction ; learning design

### **Keywords:**

higher education ; learning environment ; distance education ; hybridization ; co-construction ; learning design

---

## Introduction

Les avancées des technologies numériques et leur utilisation grandissante dans toutes les sphères de la vie sont au centre d'une évolution de plus en plus rapide de la société, et changent de nombreux aspects tant du monde professionnel que celui de l'éducation (Fonds de Recherche du Québec [FRQ], 2020). Les nouvelles opportunités offertes par les technologies numériques transforment aussi peu à peu l'enseignement et l'apprentissage (Siemens *et al.*, 2015 ; Taylor *et al.*, 2018 ; Veletsianos, 2016). Notamment, elles ont permis l'émergence de nouveaux environnements de formation qui induisent, « à un certain degré, une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou dans le temps » (Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec [CSEQ], 2015, p. 9).

Parallèlement à cela, l'enseignement supérieur observe une diversification des populations étudiantes : des profils socioéconomiques et culturels multiples, une variété de parcours académiques ou de besoins de formations, ou encore une intensification de l'apprentissage tout au long de la vie ne sont que quelques exemples (CSEQ, 2015 ; FRQ, 2020 ; Zgaga *et al.*, 2015). De l'accessibilité des études supérieures à un public de plus en plus diversifié résulte une demande croissante de flexibilité des étudiants en termes de temps ou d'espace (Paquelin et Crosse, 2021 ; Raes *et al.*, 2019 ; Taylor *et al.*, 2018). Pour cette raison, les environnements<sup>1</sup> de formation alternatifs au présentiel, communément regroupés sous l'appellation de formation à distance, ont de plus en plus de succès en enseignement supérieur (CSEQ, 2015 ; Seaman *et al.*, 2018 ; Siemens *et al.*, 2015). Ceux-ci répondent à l'évolution des besoins des étudiants qui, au 21<sup>e</sup> siècle, font face à des responsabilités académiques, personnelles et professionnelles multiples (CSEQ, 2015 ; FRQ, 2020 ; Raes *et al.*, 2020 ; Serrano *et al.*, 2019).

Offerts entièrement ou partiellement à distance, de façon synchrone ou asynchrone, les environnements de formation alternatifs au présentiel prennent des formes multiples, souvent décrits sur un continuum dont les deux extrémités correspondent aux cours en présentiel et aux cours en ligne en mode asynchrone (Lakhal et Meyer, 2019). Entre ces deux extrêmes figurent divers environnements 'hybrides' de formation, aux significations et aux appellations multiples (Hrastinski, 2019), dans lesquelles les étudiants bénéficient d'une certaine flexibilité dans le temps ou l'espace tout en préservant des opportunités d'interactions synchrones entre pairs et avec l'enseignant (Garrison et Vaughan, 2008 ; Lakhal *et al.*, 2020 ; McGee et Reis, 2012). Par leur flexibilité, ces environnements de formation visent à répondre aux besoins et préférences des étudiants actuels ; outre ceci, ils ont aussi permis d'assurer une continuité pédagogique au cours des diverses vagues de confinement qui ont résulté de la pandémie de covid-19.

Notons que le terme 'hybride' choisi ici cherche à rendre compte d'une convergence observée par plusieurs auteurs (Charlier *et al.*, 2006 ; Graham, 2006 ; Meyer et Sanchez, 2016 ; Peraya *et al.*, 2014) entre les environnements de formation en présentiel et à distance, chacun intégrant des caractéristiques de l'autre. En effet, les avancées rapides des technologies numériques dans les dernières décennies permettent notamment aux interactions synchrones de se dérouler en ligne. Ainsi, l'évolution des environnements hybrides de formation se reflète dans plusieurs écrits scientifiques récents, qui évoquent des temps d'activités d'enseignement et d'apprentissage synchrones se déroulant autant en classe physique (en présentiel) qu'en classe

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, nous privilégions le terme d'environnement à celui de dispositif en nous référant à la définition donnée par Charlier (2019, p. 58) : « l'environnement numérique d'apprentissage est un système d'apprentissage ouvert intégrant les acteurs et leurs instruments numériques et non numériques. Ce système constitue potentiellement le lieu d'apprentissage émergent. La conception et la régulation de l'environnement numérique d'apprentissage peuvent être plus ou moins contrôlés : totalement par l'apprenant, négocié ou complètement contrôlé par l'institution ».

---

virtuelle (en ligne) (Heilporn *et al.*, 2021 ; Lakhali *et al.*, 2020 ; Power et Vaughan, 2010 ; Raes *et al.*, 2019). Selon les établissements d'enseignement supérieur, ces environnements de formation reçoivent des appellations diverses, par exemple cours hybrides, cours hybrides en ligne, cours comodaux, voire simplement cours en ligne, ce qui n'en facilite pas la compréhension.

Par ailleurs, selon leurs caractéristiques, mais aussi selon les spécificités de leurs acteurs (enseignants et étudiants), ces environnements de formation relèvent de représentations différentes et entraînent des expériences qui ne sont pas toujours comparables. La compréhension de cette dynamique nécessite plus que jamais une clarification définitive et conceptuelle. Pour aborder ces questions, si l'approche par l'offre ou le dispositif demeure pertinente, il convient de prendre en compte le point de vue de l'étudiant dès lors qu'il devient un acteur invité à actualiser certaines composantes de l'environnement de formation qui lui est proposé, tenant compte de son propre projet et éléments contextuels personnels. Ainsi, à la suite des travaux de Paquelin (2009), nous considérons tout environnement de formation comme un inachevé, dont la réalisation s'accomplit dans l'action selon les modalités d'appropriation que lui donnent ses différents acteurs (enseignants et étudiants) construisant ainsi un nouvel environnement d'apprentissage. Plus concrètement, cela implique d'envisager un environnement de formation en tant qu'espace d'intersubjectivation et d'intercompréhension selon un processus de construction de sens et de représentations communes, mais aussi de ressources d'apprentissage plus ou moins partagées, raison pour laquelle nous parlons de co-construction. À l'heure où les acteurs en éducation s'attèlent à réfléchir aux environnements de formation d'un monde postpandémique, la description et la compréhension des pratiques d'apprentissage des étudiants en enseignement supérieur et plus particulièrement des environnements d'apprentissage co-construits par eux et de leurs déterminants s'avèrent essentielles (Veletsianos et Houlden, 2020). Dans cette perspective, nous adoptons l'approche de Goodyear *et al.* (2021, p. 448) qui parlent de co-configuration<sup>2</sup> :

« L'activité d'apprentissage émerge d'un processus de co-configuration, dans lequel les étudiants personnalisent ce qui a été conçu et mis en place pour eux : ils sélectionnent, ajoutent, réinterprètent et modifient autrement ce qui a été proposé. Ce travail de co-configuration mélange souvent des éléments qui existent dans la vie de l'étudiant en dehors de l'éducation formelle (éléments « hérités ») avec des éléments conçus spécifiquement pour eux et pour leur activité et situation d'apprentissage actuelles (éléments « conçus »). Un exemple simple est celui des étudiants qui combinent l'utilisation d'un site web conçu spécifiquement pour leur cours avec leur application de réseau social préférée, afin de communiquer avec d'autres étudiants (Goodyear, 2000 ; Sun, 2018 ; Sun et Goodyear, 2019) ».

Notre approche, tout en partageant le même intérêt pour l'activité d'apprentissage de l'étudiant, vise à décrire leurs pratiques et à les rendre intelligibles. Il ne s'agit donc pas ici de s'intéresser aux pratiques de co-design ou de design participatif (Charlier et Henri, 2007), mais plutôt à la diversité des pratiques d'apprentissage des étudiants, révélatrices de la manière dont chacun construit sa propre expérience et ses propres ressources matérielles et humaines pour apprendre au sein d'un environnement.

Pour cette raison, cette contribution propose un cadre d'analyse de la dynamique de co-construction des environnements d'apprentissage actuels. Ce cadre devrait fournir les bases d'un futur projet de recherche visant la description et la compréhension d'une diversité de co-configurations des environnements de formation en enseignement supérieur (Goodyear, 2020) qui prennent en compte, selon une approche systémique (Charlier *et al.*, 2015), les conceptions

---

<sup>2</sup> Pour soutenir ce processus de co-configuration, les auteurs ont développé un modèle, le modèle ACAD (*Activity-Centred Analysis and Design*).

---

pédagogiques de ces environnements (« *learning design* »), les caractéristiques des étudiants qui y participent, ainsi que les éléments contextuels pertinents.

Dans la suite de cette contribution, une synthèse de cadres théoriques et de résultats de recherches empiriques à notre disposition est proposée pour soutenir la compréhension du processus de co-construction d'une part et la description des dimensions de l'environnement sollicitées d'autre part. La conclusion ouvrira la discussion sur la pertinence d'un projet de recherche visant à valider ce cadre d'analyse.

### **Comprendre le processus de co-construction**

Plusieurs analyses de cas adoptant des approches qualitatives et longitudinales menées dans le cadre de formations à distance ont permis aux auteurs (Charlier, 2006 ; Charlier *et al.*, 2006) d'adopter la métaphore de l'apprenant « chef d'orchestre » pour proposer une vision de l'apprentissage comme « une activité par laquelle l'apprenant tire ou ne tire pas parti de toutes les possibilités qui lui sont offertes » (Henri *et al.*, 2007, p. 22) pour créer une configuration d'expérience d'apprentissage singulière en fonction de son « scénario personnel » (Lagase et Charlier, 2016). Les variables structurant ces configurations singulières associent trois composantes principales : « le but que l'étudiant poursuit en venant en formation, en particulier la place que joue son projet de formation dans sa construction identitaire (Bourgeois, 2005 ; Bourgeois et Nizet, 1999 ; Cross, 1981), sa représentation de l'efficacité de la formation pour atteindre son but et sa représentation des articulations possibles avec sa propre pratique professionnelle ou privée, présente, passée ou future, c'est-à-dire sa pratique de référence » (Charlier, 1998). (Henri *et al.*, 2007, p. 21)

Au-delà de ces analyses qualitatives, la recherche à méthode mixte Hy-Sup (Deschryver et Charlier, 2012) portant sur la description des dispositifs hybrides du point de vue de leurs concepteurs et sur l'analyse de leurs effets en fonction de la perception de leur conception pédagogique (« *learning design* ») par les enseignants et par les étudiants a montré que 67 % de ceux-ci ne reconnaissaient pas le type de dispositif décrit par leurs enseignants. Ce résultat mettant en évidence une diversité d'expériences d'un même dispositif confirmait d'un point de vue quantitatif les analyses menées sur des cas uniques. Pour comprendre ces différences de représentations, de premières explorations ont suggéré une corrélation positive des représentations des étudiants avec leurs approches d'apprentissage, en particulier pour les étudiants reconnaissant un dispositif de type 6 (les dispositifs centrés apprentissage les plus développés) avec l'adoption d'une approche d'apprentissage en profondeur. Dans une recherche plus récente, Charlier, Peltier et Ruberto (2021) ont mis en évidence l'existence de configurations spécifiques entre les motifs d'engagement, l'orientation des buts, la perception du dispositif et les effets rapportés par les étudiants. Huit configurations caractéristiques de cette dynamique ont pu être identifiées. Ces résultats encore exploratoires invitent à poursuivre l'investigation pour comprendre ce qui fait la différence dans l'interaction entre les caractéristiques des dispositifs et des étudiants aux projets, perceptions et pratiques d'apprentissage diverses.

Pour décrire et comprendre ces interactions, deux cadres théoriques complémentaires peuvent être sollicités. Le premier, proposé par Vermunt et ses collègues, décrit sur une base empirique quatre configurations d'apprentissage (« *learning pattern* ») (Vermunt et Donche, 2017) caractérisées par une conception de l'apprentissage, un type de motivation, de régulation de l'apprentissage et d'activité d'apprentissage. Relativement stables, les changements observés au sein de ces configurations résultent pour ces chercheurs de frictions (constructives ou destructives) avec l'environnement. Les frictions soulignent le rôle de l'adaptation, à un moment donné, du degré de régulation offert par l'enseignant (nous dirions plus largement par l'environnement) avec le degré de régulation de son apprentissage par l'étudiant (Vermunt et

Verloop, 1999). Ainsi, les travaux de ces auteurs (Vermunt et Verloop, 1999) suggèrent neuf situations produites par l'alignement – congruence – ou le non-alignement – friction – entre la compétence de régulation de l'étudiant et le degré de prise en charge des objectifs et activités d'apprentissage par l'enseignant (nous dirions par l'environnement). Les travaux de Vermunt et de ses collègues attirent ainsi l'attention sur l'activité de co-construction de l'environnement d'apprentissage. Il s'agirait d'une activité de régulation (c'est-à-dire de gestion, d'adaptation, d'évaluation, de réflexion) appliquée aux contenus, processus et ressources d'apprentissage, et menée tantôt par l'étudiant, par l'environnement ou partagée.

L'intérêt heuristique de ce cadre a été mis en évidence dans la recherche de Charlier *et al.* (2022) portant sur les transformations de pratiques d'apprentissage vécues par des apprenants de différents niveaux scolaires au moment du premier confinement de la pandémie de COVID-19. Plusieurs décennies plus tard, ces concepts pourraient être sollicités pour identifier dans quelles conditions les étudiants vivent une friction constructive, ou encore une interaction avec un environnement d'apprentissage, leur permettant d'exercer une régulation de leurs stratégies, mais aussi des ressources sollicitées, des lieux et espaces d'apprentissage porteurs d'apprentissages en profondeur et de développement.

Un second cadre, celui des dynamiques motivationnelles synthétisé par Bourgeois (2011), pourrait compléter celui de Vermunt et ses collègues en attirant particulièrement l'attention sur le rôle des représentations motivationnelles c'est-à-dire « de soi, de la tâche et de la situation [...] résultant de l'interaction entre des facteurs internes et externes » (p. 233), c'est-à-dire relatifs à l'étudiant son histoire et ses projets et à l'environnement d'apprentissage.

En tant qu'indicateur de son engagement cognitif, comportemental et émotionnel, la co-construction de l'environnement d'apprentissage par l'étudiant résulterait de ses représentations motivationnelles. Ainsi, les dimensions de l'environnement de formation (co-)construites par l'étudiant et l'ampleur des transformations apportées au design initialement proposé par le concepteur résulteraient de la valeur perçue de la tâche et de l'espérance de réussite dans la mise en œuvre de celle-ci. Concernant la valeur de la tâche, quatre dimensions sont à considérer : l'utilité par rapport à des buts personnels pour l'avenir de la personne, l'intérêt et ses sources que sont les sentiments d'affiliation, de compétence et d'autonomie, l'importance, en lien avec les buts identitaires et le coût espéré avec des bénéfices attendus. Concernant l'espérance de réussite, elle résulte du sentiment d'efficacité personnel, du soutien perçu de l'environnement et de la difficulté de la tâche. Ce processus sera constructif, amenant de nouvelles stratégies ou de nouvelles ressources dans la mesure où l'environnement soutiendra cette dynamique motivationnelle en donnant du sens aux apprentissages, en favorisant le sentiment de contrôle et d'auto-détermination, en soutenant la motivation intrinsèque par la proposition d'activités suscitant l'intérêt et en favorisant la coopération plutôt que la compétition (Bourgeois et Frenay, 2020). Ces caractéristiques favorables d'un tel environnement pourraient être qualifiées d'affordances dans la perspective interactionniste adoptée par Billett (2008) à propos de l'apprentissage sur le lieu de travail. Ainsi Billett (2008) parle de « pratique de co-participation au travail (Billet, 2002). Cette notion recouvre la dualité entre ce que d'une part un espace professionnel offre en termes d'activités et d'interactions qui permettent aux individus d'apprendre et, d'autre part, le degré selon lequel ces derniers choisissent de s'engager avec ce qui leur est offert. Plus exactement, les individus décident de ce qui fait la valeur de ces propositions (affordances) à s'engager au travail, mais choisissent également une façon d'y participer, construisent des significations et incarnent ces pratiques » (p. 151). Selon Billett, l'engagement de l'individu et ce processus de construction de significations sont fortement déterminés par ses expériences antérieures et son travail de « réflexivité et d'évaluation de soi-même » (p. 53). La section suivante sera consacrée à l'identification de ces affordances.

---

## Décrire les dimensions de l'environnement d'apprentissage

La mobilisation d'un modèle prenant en compte la plupart des éléments constitutifs d'un dispositif hybride de formation (Deschryver et Charlier, 2012) : 1) l'articulation présence/distance ; 2) l'accompagnement humain ; 3) les formes de médiatisation et 4) les formes de médiation liées à l'usage d'un environnement technopédagogique ; 5) le degré d'ouverture du dispositif s'avère pertinent pour envisager du point de vue de l'étudiant les dimensions sur lesquelles il pourrait agir pour co-construire l'environnement. En effet, même si dix années plus tard ce cadre doit être revu, ces dimensions ont permis aux partenaires du projet Hy-Sup de décrire sur une base empirique les *learning design* de six types de dispositifs. Si dans le projet Hy-Sup, l'étude portait sur un cours ou un environnement d'apprentissage, il s'agira ici d'ouvrir la perspective à d'autres espaces et temps d'apprentissage formels et informels permettant de prendre en compte l'expérience des étudiants.

Le degré d'ouverture, « c'est-à-dire le degré de liberté de l'apprenant face aux situations d'apprentissage (Jézégou, 2002 et 2008) » (Peraya *et al.*, 2014), est sans doute la première dimension à interroger. Celle-ci surplombe en effet toutes les autres dimensions. Dans quelle mesure et dans quelles conditions l'étudiant fait-il le choix des lieux et moments d'apprentissage, des formes d'accompagnement, de médiatisation et de médiation ? Aujourd'hui, après la pandémie, l'ouverture s'étend au choix de modalités d'accès aux activités : en présence, en asynchrone, en comodal. La thèse de Pécret (2021) aborde ces questions dans le cadre d'une formation à distance pour adultes. Elle montre combien dans un dispositif très ouvert, des apprenants adultes disposent d'une agentivité limitée (Evans, 2015) au regard de contraintes temporelles perçues. La dimension répondant à celle de l'ouverture du point de vue de l'étudiant serait dès lors son degré d'agentivité considérant les limites imposées à celle-ci par des contraintes perçues. L'enquête menée à l'ULaval (2022) après 20 mois de pandémie illustre bien ce phénomène. Selon celle-ci, le choix de la modalité d'enseignement à distance, en présence ou à distance peut être associé à l'âge de l'étudiant, au fait de suivre ses études à temps partiel ou à temps complet et à la distance du domicile de l'étudiant à l'université.

En ce qui concerne l'articulation présence/distance, il s'agirait dès lors d'interroger la mobilisation par l'étudiant de nouvelles modalités mises en évidence par la récente crise COVID. À cet égard, la distinction entre trois modalités telle que proposée par Heilporn (2021) s'avère pertinente : «(i) cours hybrides traditionnels, en tant que combinaison d'activités asynchrones en ligne et d'activités synchrones en présentiel, (ii) cours hybrides en ligne, en tant que combinaison d'activités asynchrones et synchrones en ligne, et de (iii) cours hybrides mixtes ou comodaux, en tant que combinaison d'activités asynchrones en ligne et d'activités synchrones simultanément en présentiel et en ligne » (Heilporn, 2021, p. 9). Concernant les activités à distance, outre leur nature, ce sont les espaces de leur réalisation qui pourraient être documentés : activités associées à des activités professionnelles, privées, de loisirs et surtout la manière dont les étudiants les sollicitent, et leur donnent sens dans un parcours significatif en fonction de leurs projets et de leur perception de celui proposé par la formation.

À cet égard, la perception des formes de présence offertes – pédagogique, cognitive et sociale (Jézégou, 2010) – en ce qu'elles répondent aux besoins d'autonomie, de compétence, d'affiliation et d'intérêt de l'étudiant serait à investiguer. C'est, d'une certaine manière, ce que Vandercammen (2010) a réalisé dans sa thèse en identifiant les fonctions d'aide à l'apprentissage proposées par l'enseignant et perçues par les étudiants qui réussissent.

En particulier, les présences pédagogique – communication de la structure du dispositif et guide dans les apprentissages – et sociale – soutien au développement de relations interpersonnelles – telles que mises de l'avant par Heilporn *et al.* (2021) pourraient être étudiées. De manière

---

générale, c'est la perception de la présence par les étudiants et ses déterminants qui devrait être investiguée.

En ce qui concerne les formes de médiatisation, 2 fonctions médiatisées des environnements d'apprentissage parmi les 8 proposées par Peraya (2008) et non représentées dans la recherche Hy-Sup, mériteraient d'être étudiées. Il s'agit de la fonction de conscience de la présence (« gérer et « faire circuler les signes de la présence à distance » (Jacquinot, 2002) de chaque intervenant dans l'environnement »), d'une part, et de l'évaluation des apprentissages, d'autre part. On pourrait y ajouter celle de l'évaluation de l'environnement (lorsqu'il s'agit pour l'étudiant de donner son appréciation d'un cours, par exemple).

S'agissant des formes de médiation, il serait sans doute pertinent d'introduire une plus grande variété de médiations possibles en précisant, par exemple au niveau épistémique, des objectifs disciplinaires ou des objectifs pragmatiques de type réalisation de projets. Il s'agirait enfin de s'intéresser aux médiations relationnelles et à la manière dont les étudiants les vivent (participer, entrer en interaction avec d'autres).

### **En conclusion : cadre d'analyse interactionniste**

Décrire et comprendre la variété des pratiques d'apprentissage construites par des apprenants vis-à-vis d'un même environnement d'apprentissage institutionnel, pour en tirer des pistes concrètes au bénéfice des apprenants, des environnements et des institutions, constitue un objectif de recherche à la fois pertinent et ambitieux, d'autant plus complexe que les environnements offerts sont de plus en plus ouverts et flexibles et que le nombre et la variété des profils d'apprenants augmentent. Les recherches antérieures offrent cependant des fondements utiles, tant en ce qui concerne la description des environnements d'apprentissage que de celle des processus de construction de leurs pratiques par les apprenants.

À la suite de Billett (2007), notamment, il s'agit de se centrer sur ce qui se joue entre l'apprenant et l'environnement dans une perspective interactionniste. D'abord, décrire son engagement, son agentivité, les affordances retenues – qu'il s'agisse des formes d'articulation présence-distance, d'accompagnement, de médiatisation et de médiation – et les pratiques qui en émergent, soit en quelque sorte le nouvel environnement d'apprentissage construit. Ainsi, diverses configurations pourraient être identifiées, qu'il faudra ensuite examiner pour mieux comprendre comment celles-ci sont influencées par des déterminants individuels (expériences antérieures, réflexivité, autorégulation, motivation) et situationnels (affordances et engagement de l'environnement). Parmi ces derniers, la prise en compte des programmes et de leur flexibilité offerte s'avérerait également pertinente.

### **Bibliographie**

- Billet, S. (2002). Toward a workplace pedagogy: guidance, participation, and engagement. *Adult Education Quarterly*, 55(1), p. 27-43.
- Billet, S. (2007). Exercising self through working life: learning, work, and identity. Dans A. Brown, S. Kirpal et F. Rauner (dir.), *Identities at work* (p. 183-210). Springer.
- Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 229-244). Presses universitaires de France.

- 
- Charlier, B. (2006). Apprenant « chef d'orchestre » : modèle pour l'interprétation. *Éducation permanente*, 2006(169), 109-119.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>
- Charlier, B., Cosnefroy, L., Jézégou, A. et Lameul, G. (2015). Understanding quality of learning in digital learning environments: State of the art and research needed. *European higher education area*, 381-398.
- Charlier, B., Nizet, J. et Van Dam, D. (2006). *Voyage au pays de la formation des adultes : dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. L'Harmattan.
- Charlier, B. et Henri, F. (2007). Le design participatif pour des solutions adaptées à l'activité des communautés de pratique. Dans *Actes du Congrès international Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*, Symposium « Processus de socialisation et apprentissages en ligne ».
- Charlier, B., Peltier, C. et Ruberto, M. (2021). Décrire et comprendre l'apprentissage dans les dispositifs hybrides de formation. *Distances et médiations des savoirs*, 2021(35).
- Charlier, B., Felder, J., Molteni, L., Baran K. (accepté). Describing and understanding changes in learning practices during a COVID-19 lockdown. Dans Burgsteiner, H. et Krammer, G. (dir.), *Impacts of COVID-19 Pandemic's Distance Learning on Students and Teachers in Schools and in Higher Education - International Perspectives*.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (2015). *Formation à distance dans les universités québécoises : Un potentiel à optimiser*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/formation-distance-universites-50-0486>
- Deschryver, N. et Charlier, B. (dir.) (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
- Evans, K. (2015). Apprentissage tout au long de la vie : politique sociale et agentivité individuelle. *Savoirs*, 2015(37), 11-33.
- Fonds de Recherche du Québec [FRQ] (2020). *L'université québécoise du futur : tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. <http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/UduFutur-FRQ-1.pdf>

- 
- Garrison, D. R. et Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Wiley.
- Goodyear, P. (2020). Design and co-configuration for hybrid learning: Theorising the practices of learning space design. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1045-1060.
- Goodyear, P., Carvalho, L. et Yeoman, P. (2021). Activity-Centred Analysis and Design (ACAD): core purposes, distinctive qualities and current developments. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 445-464.
- Graham, C. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Dans C. J. Bonk et C. R. Graham (dir.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (p. 3-21). Wiley. <https://doi.org/10.2307/4022859>
- Heilporn, G., Lakhal, S. et Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2021(18), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00260-3>
- Henri, F., Compte, C. et Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 14-24.
- Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*, 63(5), 564-569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Lagase, D. et Charlier, B. (2016). Fonctions d'aide à l'apprentissage : analyse de la variabilité des perceptions d'étudiant-es de l'enseignement supérieur. *Éducation & Formation*, 2016(7).
- Lakhal, S. et Meyer, F. (2019). Blended Learning. Dans A. Tatnall (dir.), *Encyclopedia of Education and Information technologies*. Springer.
- Lakhal, S., Mukamurera, J., Bédard, M.-E., Heilporn, G. et Chauret, M. (2020). Features fostering academic and social integration in blended synchronous courses in graduate programs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0180-z>

- McGee, P. et Reis, A. (2012). Blended course design: A synthesis of best practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(4), 7-22.
- Meyer, F. et Sanchez, É. (2016). Vers des dispositifs de formation hybrides en enseignement. Dans V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 125-139). Presses Universitaires de France
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation : Du prescrit aux usages*. L'harmattan.
- Paquelin, D. et Crosse, M. (2021). Responsabilisation, ouverture et confiance : pistes pour l'enseignement supérieur du futur. *Enjeux et Société*, 8(2), p. 190-215. <https://www.erudit.org/fr/revues/enjeux/2021-v8-n2-enjeux06134/1078495ar.pdf>
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Enjeux de l'information et de la communication*.
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et formation*, 2014(e-301), 15-34.
- Power, M. et Vaughan, N. (2010). Redesigning Online Learning for International Graduate Seminar Delivery. *Journal of Distance Education*, 24(2), 19-38.
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I. et Depaepe, F. (2019). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: Gaps identified. *Learning Environments Research*, 23(3), 269-290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>
- Raes, A., Vanneste, P., Pieters, M., Windey, I., Van Den Noortgate, W. et Depaepe, F. (2020). Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students' engagement and the effect of quizzes. *Computers & Education*, 2020(143), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103682>
- Seaman, J. E., Allen, I. E. et Seaman, J. (2018). *Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States* [rapport de recherche]. Babson Survey Research Group.
- Serrano, D. R., Dea-Ayuela, M. A., Gonzalez-Burgos, E., Serrano-Gil, A. et Lalatsa, K. (2019). Technology enhanced learning in Higher Education: How to enhance student engagement through blended learning. *European Journal of Education*, 54(2), 273-286. <https://doi.org/10.1111/ejed.12330>

- 
- Siemens, G., Gašević, D. et Dawson, S. (2015). *Preparing for the digital university: A review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>
- Taylor, M., Vaughan, N., Ghani, S. K., Atas, S. et Fairbrother, M. (2018). Looking Back and Looking Forward: A Glimpse of Blended Learning in Higher Education From 2007-2017. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology (IJAVET)*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2018010101>
- Université Laval (2022). *Regard sur l'enseignement et l'apprentissage, après 20 mois de pandémie*. [https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/rapport\\_regard\\_enseignement\\_et\\_apprentissage\\_apres\\_20\\_mois\\_de\\_pandemie.pdf](https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/rapport_regard_enseignement_et_apprentissage_apres_20_mois_de_pandemie.pdf)
- Vandercammen, D. (2010). *Dynamique du projet personnel en contexte de formation. Approches socio-cognitiviste et psychanalytique* [thèse de doctorat inédite]. Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique
- Veletsianos, G. (dir.). (2016). *Emergence and innovation in digital learning: Foundations and applications*. Athabasca University Press.
- Veletsianos, G. et Houlden, S. (2020). Radical flexibility and relationality as responses to education in times of crisis. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 849-862. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00196-3>
- Vermunt, J. D., and Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), p. 257–280.
- Vermunt, J. D. et Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: state of the art and moving forward. *Educational psychology review*, 29(2), 269-299.
- Zgaga, P., Teichler, U., Schuetze, H. G. et Wolter, A. (dir.). (2015). *Higher Education Reform: Looking Back Looking Forward*. Peter Lang.

# Liste des auteurs

- Aberkane Chaymae, 345–355  
Arneton Mélissa, 199–207, 311–320  
Atlan Esther, 311–320  
Ayme Catherine, 9–14
- Barbe Asensio Dominique, 231–244  
Barbe Faustin, 221–230  
Barton Helen, 15–23  
Bergey Jean-Luc, 127–139  
Bertucci Marie-Madeleine, 376–390  
Boboc Anca, 221–230  
Bossu Adeline, 300–310  
Bouali Assya, 173–183  
Bunnag Stella, 32–42  
Burch Stuart, 32–42  
Bächtold Manuel, 231–244
- Cadet Lucile, 114–125  
Caruso Carmelo, 51–59  
Cavignaux-Bros Dorothée, 140–152  
Charlier Bernadette, 334–344  
Chen Yuchen, 102–113  
Cole-Jones Nia, 272–281  
Cooke Helen, 15–23
- De Checchi Kévin, 231–244  
De Lièvre Bruno, 245–253  
Decicco Barry, 184–198  
Decoux Sylvie, 357–364  
Defis Nerys, 272–281  
Dihi Mohamed, 173–183  
Dragone Laetitia, 245–253  
Dugré Geneviève, 357–364
- El Ganbour Rachid, 173–183  
El Mouhsine Sara, 345–355
- Fenoglio Prisca, 114–125  
Fernagu Solveig, 208–220  
Fourcaud Isabelle, 231–244
- Gagnon Caroline, 1–8  
Geffroy Véronique, 311–320  
Giacosa Antonella, 81–90  
Glover Alison, 272–281
- Gravelle France, 1–8  
Guez Sarah, 208–220  
Guillon Stéphane, 91–101  
Gérin-Lajoie Serge, 321–333
- Heilporn Géraldine, 334–344  
Hoarau Céline, 102–113  
Hould Patrick, 1–8  
Huang Xiaoliang, 60–72  
Hébert Marie-Hélène, 321–333
- Impedovo Maria Antonietta, 266–271
- Johnson Jane, 51–59  
Jones Mathew, 272–281
- Kennel Sophie, 91–101
- Lachance-Demers Louis-Philippe, 1–8  
Lefer Sauvage Gaëlle, 254–265  
Luporini Antonella, 81–90
- Mailles Viard Metz Stéphanie, 91–101  
Marie-Hélène Masse Lamarche, 1–8  
Mazenod Anna, 282–289  
Mercier Cendrine, 254–265  
Mesny Anne, 365–375  
Monette Julie, 1–8  
Moreau Cédric, 199–207  
Mraihi Saida, 290–299
- Nam Yunjung, 73–80
- Paoli Kirsty, 162–172  
Papadopoulou Melpomeni, 44–50  
Papi Cathia, 321–333, 357–364  
Paquelin Didier, 334–344  
Paris Cathy, 231–244  
Pelhate Julie, 311–320  
Pelletier Patrick, 365–375  
Peltier Claire, 334–344  
Porter-Szucs Ildiko, 184–198
- Rodet Jacques, 153–161  
Rossade Klaus-Dieter, 15–23  
Ruel Sonia, 321–333

Temperman Gaëtan, 245–253

Thune Eva-Maria, 51–59

Tian Nina, 60–72

Vanbrugghe Anne, 311–320

Vanschoubroeck Pauline, 245–253

Viazzi Céline, 208–220

Wallis Rachel, 272–281

Williams Amanda, 272–281

Wood Carlton, 24–31

Yastrebova Otmanine Irina, 162–172

Zhai Yuming, 60–72

Zorn Sabine, 311–320

Zytnicki Jérémy, 311–320