

LA COLLABORATION DES ÉTUDIANTS ET L'ENCADREMENT AU CÉGEP@DISTANCE

Lise DAMPHOUSSE et Martine CHOMIENNE, conseillères pédagogiques - Cégep@distance

Denise BRODEUR, responsable du tutoriel - Cégep@distance

Bruno POELLHUBER, conseiller pédagogique - Cégep de Rosemont

RÉSUMÉ

Comment, dans un cours à distance, implanter des activités pédagogiques axées sur la communication et le travail d'équipe et évaluer le développement des compétences ? Des activités de discussion et de travail collaboratif ont été conçues lors du design des cours *Approche client* et *Philosophie et rationalité*. Cet article explique le déploiement des stratégies d'apprentissage, d'encadrement et d'évaluation mises en place pour les nouveaux cours du Cégep@distance et présente quelques résultats de ces interventions.

INTRODUCTION

Le Cégep@distance améliore son offre de cours et révisé ses programmes pour les rendre conformes à l'approche par compétences. Cette approche requiert fréquemment des situations pédagogiques de travail d'équipe jusqu'alors non encouragées par le modèle d'apprentissage individualisé en vigueur dans l'institution depuis ses débuts.

Pour implanter des activités collaboratives dans ses cours, le Cégep@distance a procédé en deux phases : la première a consisté à réaliser un projet pilote ajoutant des activités collaboratives à un cours déjà en diffusion. Les étudiants ont été suivis par une équipe de recherche tout au long de la diffusion du cours et l'expérimentation a été évaluée. Les modifications apportées ont tenté de respecter le plus possible les façons de faire habituelles du Cégep@distance. À la suite de l'évaluation du projet pilote, des recommandations ont été formulées.

Dans une deuxième phase, ces recommandations, et d'autres, ont été prises en compte pour la conception du cours *Approche client*, un nouveau cours du DEC en techniques de comptabilité et de gestion dont la compétence est axée sur la communication et le travail en équipe.

Le présent article présente ces deux projets.

LE CONTEXTE DE LA FORMATION À DISTANCE AU CÉGEP@DISTANCE

Divers modèles de formation à distance existent à travers le monde. Le Québec en général et le Cégep@distance en particulier ont choisi un modèle de formation individualisée et asynchrone. L'entrée des étudiants est continue et leur sortie variable, ce qui signifie que dès qu'un étudiant est inscrit, il reçoit le matériel pédagogique du cours et peut débuter son apprentissage immédiatement. Il dispose d'une durée de six mois pour effectuer tous les devoirs du cours et, à l'issue de son dernier devoir, dispose encore de trois mois pour se présenter à l'examen final. Celui-ci a lieu dans une salle de classe dans un cégep de la région où demeure l'étudiant.

Le matériel pédagogique développé au Cégep@distance est qualifié de matériel autoportant. Il comprend toutes les explications et les activités pour un cheminement individuel de l'étudiant. Celui-ci détermine ses périodes d'apprentissage à l'aide d'un calendrier. Ainsi, l'apprentissage est rythmé par l'étudiant qui apprend seul en effectuant les activités, les exercices et les devoirs qui sont lui présentés de façon progressive.

Par contre, si l'apprentissage individualisé est favorisé, cela ne signifie pas cependant que l'étudiant est laissé à lui-même. Il peut en tout temps, par le moyen d'un système de boîtes vocales ou par courriel pour ceux qui disposent d'une connexion Internet ou encore par téléphone à des périodes déterminées, contacter un tuteur qui lui a été assigné au moment de son inscription.

La clientèle du Cégep@distance est composée de deux catégories différentes. D'une part, il y a les jeunes qui sont inscrits dans un cégep traditionnel et qui suivent au Cégep@distance un cours ou deux en commandite; d'autre part, il y a la clientèle adulte (environ 50 %) et qui est caractérisée par une moyenne d'âge plus élevée; il s'agit souvent de gens ayant des responsabilités familiales et un emploi. Toutes ces caractéristiques définissent le modèle du Cégep@distance qui prévaut depuis sa création et qui jusqu'alors a bien desservi sa clientèle.

1. UNE EXPÉRIENCE PILOTE, VOLET D'UN PROJET PAREA

En 2003, le Cégep@distance débutait une recherche-action portant sur l'amélioration de la persévérance dans les cours en ligne. Un des objectifs de la recherche était d'explorer les effets de l'apprentissage collaboratif sur la motivation et la persévérance des étudiants. L'enjeu de ce volet de la recherche était donc de concevoir des activités collaboratives et de tester leur impact sur la motivation et la persévérance des étudiants. Leur impact était mesuré en comparant un groupe expérimental (des activités de collaboration avaient été ajoutées dans un cours de *Philosophie* 103 en effectuant une réingénierie du cours¹) à un groupe d'étudiants suivant le même cours selon les modes de fonctionnement habituels du Cégep@distance.

Les étudiants étaient suivis par l'équipe de chercheurs tout au long de leur apprentissage. Des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies et analysées, et les résultats ont donné lieu à des recommandations.

Le projet mettait à profit les fonctionnalités pédagogiques de la plateforme de diffusion des cours du Cégep@distance. Outre les fonctions de messagerie (courriel interne aux usagers de la plateforme) et de groupes de discussion, la plateforme permet au tuteur de créer des équipes. Les équipes ainsi créées peuvent participer à des forums d'équipe privés. Seuls les membres de l'équipe et leur tuteur ont accès à ce forum. La plateforme comporte également un questionnaire d'évaluation qui permet la réalisation des devoirs.

Deux activités collaboratives ont été conçues. Elles avaient pour objectif de favoriser progressivement la collaboration entre les étudiants. Elles étaient précédées chacune d'activités préparatoires, si bien que le cours ayant subi une réingénierie présentait quatre activités supplémentaires. Les lignes suivantes détaillent ces quatre activités.

Les activités préparatoires

L'activité de présentation, qui était réalisée dès que l'étudiant débutait son apprentissage, consistait, à l'invitation du tuteur et en réponse à la présentation de celui-ci, à participer à un forum du cours et d'inscrire un court texte pour se présenter aux autres étudiants. L'étudiant était encouragé à mettre quelques renseignements personnels, de façon à briser l'anonymat et à développer un sentiment d'appartenance à un groupe. Ainsi, au moment du travail d'équipe, l'étudiant aurait déjà quelques éléments d'information sur ses coéquipiers.

L'activité de formation d'équipe, qui avait lieu alors que l'étudiant était engagé dans son apprentissage depuis plusieurs semaines, consistait à répondre individuellement à un jeu-questionnaire lui permettant de se placer dans un des quatre

¹ Il s'agissait d'une révision de la conception du cours, révision qui ajoutait des activités collaboratives aux activités individuelles déjà prévues et qui ne modifiait pas les autres activités du cours.

grands courants philosophiques (humaniste, réaliste, sceptique et matérialiste) retenus par le concepteur de l'activité. Une fois son approche identifiée, l'étudiant la communiquait au tuteur qui l'inscrivait dans l'équipe correspondante

Les activités notées

La production d'un texte par chacun des étudiants, qui avait lieu tôt dans le cours, débutait par une activité individuelle dans laquelle l'étudiant devait composer un texte (de 150 à 200 mots) en réponse à une question. Il envoyait ce texte à son tuteur (par la messagerie privée de la plateforme). Le tuteur suggérait des améliorations et l'étudiant déposait alors son texte « amélioré » dans un forum commun pour qu'il soit commenté par les autres étudiants. S'il le souhaitait, l'étudiant pouvait réviser encore son texte à la lumière des commentaires de ses pairs avant de le déposer dans le questionnaire d'évaluation pour obtenir une note.

La production d'un texte par équipe débutait autour de la 11^e semaine. En équipes composées de membres partageant la même approche philosophique, les étudiants devaient choisir une question parmi trois proposées par le concepteur du cours, traiter de cette question dans le forum d'équipe, en réalisant au moins trois contributions. Les membres devaient s'entendre sur une réponse commune et la déposer dans le questionnaire d'évaluation pour recevoir une note qui serait la même pour tous. Dans cette activité, le tuteur jouait le rôle de superviseur passif de l'activité. Il ne devait intervenir qu'occasionnellement s'il le jugeait nécessaire.

Les résultats

Les résultats présentés ici sont préliminaires. Ils font état de l'analyse de l'entrevue de huit étudiants (sur 12 inscrits), de l'analyse du forum de présentation des étudiants et de l'analyse de deux entrevues qui ont eu lieu auprès du tuteur.

L'analyse a été effectuée à l'aide du logiciel de traitement des données qualitatives Atlas-TI. Ces résultats portent sur plusieurs dimensions, telles que les raisons de s'inscrire des étudiants, la réalisation des activités préparatoires, des activités notées, l'appréciation du travail d'équipe, etc.

Les étudiants ont choisi un cours de la formation à distance pour les raisons suivantes :

- Pouvoir jouer aux échecs (joueur de niveau international) (1)
- Problèmes de santé (1)
- Échec au cours dans un cégep en classe (3)
- Conflit d'horaire (1)
- Emploi à temps plein (1)
- Pouvoir s'occuper de ses enfants à la maison (1)

En réponse à l'invitation du tuteur de se présenter à tous, six étudiants se sont présentés dans le forum, un s'est présenté à son tuteur par la messagerie de la plateforme (il a lu les présentations des autres dans le forum) et une étudiante dit avoir seulement mis son nom et regardé ce que les autres avaient écrit. Outre les présentations, ce forum, qui se voulait un lieu de socialisation et de construction d'équipe, a généré peu d'interactions entre les étudiants. Le soutien social que l'étudiant trouve auprès de ses pairs et qui est une dimension relevée dans la littérature sur la motivation semble avoir peu joué.

En ce qui a trait à la première activité notée, activité d'apprentissage par les pairs définie par Henri et Lundgren-Cayrol (2001) comme « un apprentissage qui se produit lorsqu'un étudiant pose une ou des questions dans un forum et qu'un ou d'autres étudiants lui répondent », six étudiants y font référence positivement pour un total de 28 occurrences. Pour les deux autres étudiants, il y a eu un problème de synchronisme ; les interactions sur le devoir 1 ont eu lieu avec le tuteur, car le cheminement des autres étudiants ne s'accordait pas avec le leur.

Le fait d'avoir à attendre la production des autres a parfois posé des problèmes. Deux étudiantes se sont senties freinées dans leur rythme parce qu'aucun étudiant n'en était au même stade qu'elles. Par contre, lorsque les interactions ont lieu, elles donnent lieu à des questionnements de la part des étudiants qui, souvent, s'aperçoivent qu'ils n'avaient pas vu toutes les facettes d'un problème. Ils apprécient ces discussions et les trouvent utiles à l'avancement de leur réflexion.

L'activité préparatoire de formation des équipes a été réalisée par tous les étudiants. Elle n'a cependant pas donné les résultats escomptés. Au dire du tuteur, concepteur de l'activité, le questionnaire qui permettait aux étudiants de se situer dans l'une ou l'autre des différentes approches philosophiques n'a pas été suffisamment discriminant, si bien que cinq étudiants se sont retrouvés dans une même équipe et que deux étudiants se sont trouvés seuls. Difficile alors d'effectuer par la suite une activité qui demandait de choisir et de traiter en équipe d'une question philosophique. Une huitième étudiante qui a commencé le cours beaucoup plus tard que les autres, sur les conseils du tuteur, n'a pas répondu au questionnaire et a choisi directement une question qu'elle a traitée individuellement. Dans les cas où l'étudiant travaillait seul, il était cependant toujours en interaction avec le tuteur.

L'activité d'apprentissage collaboratif défini comme «une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances avec d'autres et où le groupe sert de source de données, d'agent de motivation et de lieu où se fait la construction collective de la connaissance» (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001), n'a pas eu lieu. Le tuteur explique qu'en raison du trop faible nombre d'inscriptions simultanées dans son cours, devant l'impatience des étudiants, il a concédé de remplacer le travail d'équipe par la lecture des travaux des autres, peu importe le courant philosophique auquel ils se rattachaient. Les étudiants devaient faire un travail personnel qui était une réflexion sur ce que les autres avaient pu dire sur n'importe laquelle des trois questions proposées pour cette activité.

De plus, la question de l'intérêt des étudiants pour le travail d'équipe est posée par une étudiante qui considère que plus il y a d'interactions, plus il y a d'ouvrage et plus le travail est long et que quand on prend un cours à distance pour rattraper le temps perdu, on ne souhaite pas ce genre de situation.

Conclusion et recommandations

À la lumière de ces résultats encore préliminaires, on peut conclure que, dans le présent cours, il a été possible, malgré les contraintes du modèle de formation à distance du Cégep@distance, de faire réaliser aux étudiants un premier niveau d'activités collaboratives (l'apprentissage par les pairs). On constate aussi que le fait que le niveau d'apprentissage collaboratif n'a pas été atteint est probablement dû au faible nombre d'inscriptions simultanées. De plus, créer des équipes dans un groupe restreint pose certaines difficultés.

C'est pourquoi les recommandations suivantes ont été formulées :

- créer un forum pour l'échange social;
- rythmer le cheminement des étudiants;
- offrir différentes périodes pour les activités collaboratives;
- informer les étudiants du moment des activités;
- permettre aux étudiants d'avancer sur certains aspects du cours pendant qu'ils attendent que d'autres étudiants les rejoignent pour certaines activités d'apprentissage par les pairs;
- créer et animer des situations de retour et de réflexion sur le fonctionnement des équipes;
- conner un rôle proactif au tuteur.

La suite de l'article montre comment, dans le développement du cours *Approche client*, ces recommandations et d'autres ont été prises en compte.

2. TRAVAIL COLLABORATIF ET COMMUNICATION APPLIQUÉE DANS LE COURS *APPROCHE CLIENT*

Dans la foulée de l'expérimentation du projet PAREA, ce deuxième volet met en lumière les stratégies d'apprentissage, d'évaluation et d'encadrement que nous avons dû déployer pour implanter des activités de communication et de travail collaboratif dans un nouveau cours intitulé *Approche client*, en accord avec le modèle du Cégep@distance, et ce, dans le cadre de l'approche par compétences.

Problématique

Le cours *Approche client* est un cours obligatoire de 2^e bloc dans le nouveau DEC en Techniques de comptabilité et de gestion, et dans l'AEC en comptabilité. Le programme a été entièrement remanié en fonction de l'approche par compétences et il est offert entièrement à distance.

D'une part, le modèle de formation du Cégep@distance est basé sur le principe d'entrées continues/sorties variables, ce qui exclut d'emblée le regroupement initial d'étudiants au début d'un cours pour favoriser un cheminement homogène dans le cadre d'activités collaboratives planifiées.

D'autre part, il ne fait aucun doute que pour atteindre la compétence 01HA—*Communiquer et interagir dans un contexte de gestion et d'approche client*, l'étudiant doit absolument réaliser des activités d'apprentissage et d'évaluation en interaction avec d'autres. On voit clairement deux dimensions incontournables à cerner : d'abord, les notions et le contexte relatifs à la gestion et à l'approche client; ensuite, l'application concrète de principes et de techniques de communication dans ce même contexte.

Pourquoi choisir une approche collaborative ?

Étant donné les nombreux défis que la formation à distance nous impose déjà, pourquoi avoir choisi une approche collaborative ? Dans le contexte du programme et, plus spécifiquement de ce cours, les principes de l'approche par compétences et les exigences du plan cadre sont nos principaux guides.

1. L'approche par compétences

Les principes de l'approche par compétences ont une incidence majeure sur le choix des stratégies d'apprentissage et d'évaluation. Voici, entre autres, quelques exigences auxquelles nous avons accordé une attention particulière et qui justifient notre orientation.

1. Les stratégies pédagogiques doivent être diversifiées et en lien avec la compétence visée.
2. Les activités formatives et sommatives doivent comporter des tâches significatives, complexes et contextualisées.
3. L'évaluation de la compétence doit se faire à travers une performance observable de l'étudiant.

2. Le plan cadre

Le plan cadre précise sans équivoque les objectifs des grandes étapes d'apprentissage qui doivent se traduire par une compréhension de l'approche client ainsi qu'une communication appliquée et une interaction avec d'autres dans ce contexte. Les habiletés de communication visées sont les suivantes.

1. Démontrer des habiletés de communication en appliquant les principes et les techniques de communication et de coopération qui facilitent l'approche client.
2. Préparer des réunions et animer une équipe de travail.
3. Préparer et mener une négociation client-fournisseur.

La stratégie pédagogique

Nous avons d'abord identifié les stratégies d'apprentissage les plus pertinentes : des mises en situation, la simulation et le jeu de rôles, la résolution de problèmes en équipe et des autoévaluations progressives et intégrées, à l'aide de grilles d'évaluation. Ce cours étant offert entièrement à distance, le principe directeur qui rend possible l'application de ces stratégies s'appuie sur la participation obligatoire des étudiants aux forums Internet textuels asynchrones pour réaliser des activités d'apprentissage formatives et sommatives nécessitant communication et interaction.

Les conditions de succès

Les conclusions préliminaires du volet PAREA rejoignent ce qui a déjà été observé dans plusieurs recherches dont une à la Télé-université, de 1993 à 1996² : les activités interactives et/ou collaboratives à l'aide des forums n'ont aucune chance de réussite si les conditions de départ de s'y prêtent pas. En bref, ces conditions pourraient s'énoncer ainsi :

1. les activités collaboratives doivent être planifiées et intégrées au design du cours et se justifier par des objectifs clairs et pertinents ;
2. la tenue d'une activité collaborative exige l'engagement et la participation d'un nombre suffisant d'individus (étudiants) qui partagent une cible commune (objet d'études) et suivent un cheminement semblable (progression dans le cours) ;
3. l'encadrement d'une telle activité requiert une présence proactive du tuteur ainsi que des compétences, tant du point de vue organisationnel que du point de vue de l'animation des groupes de travail.

Finalement, l'application de ces conditions exige qu'on regarde attentivement les modalités concrètes de fonctionnement du Cégep@distance. Il faut considérer, d'une part, la capacité des systèmes de gestion et de diffusion à soutenir les stratégies pédagogiques préconisées et, d'autre part, l'adaptation du tutorat aux spécificités de l'encadrement télématique et de l'animation de groupes. Ces aspects ont suscité une collaboration soutenue de tous les services pour valider les scénarios pédagogiques, pour confirmer la faisabilité, du point de vue du service à la clientèle, et pour s'assurer de la disponibilité des outils technologiques.

Les défis

Comme nous l'avons vu dans le premier volet, le modèle pédagogique du Cégep@distance favorise la flexibilité de l'étudiant, mais trois caractéristiques particulières nous posaient un défi de taille. Tout en adhérant le plus possible au modèle de départ, nous y avons ajouté un peu de flexibilité.

² DAMPHOUSSE, L., *Participation et animation : un modèle d'analyse de la téléconférence assistée par ordinateur à la Télé-université*. Mémoire de maîtrise en communication, Département des communications, Université du Québec à Montréal, août 1996.

3. LA STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE

CARACTÉRISTIQUE N° 1 – FORMATION ENTIÈREMENT À DISTANCE	
Contrainte	Exclut l'interaction en face-à-face.
Solution retenue	L'utilisation des forums asynchrones permettant une interaction écrite.
CARACTÉRISTIQUE N° 2 – ENTRÉES CONTINUES, SORTIES VARIABLES	
Contrainte	Pas de session, pas de cohorte. Les activités collaboratives ne sont pas possibles puisque les étudiants évoluent à des rythmes d'apprentissage différents, ce qui exclut d'emblée le travail d'équipe.
Solution retenue	La notion d'entrée continue a été ajustée spécifiquement pour ce cours. La création de cohortes regroupant au moins cinq étudiants assure l'interaction d'un nombre minimal d'étudiants au début du cours.
CARACTÉRISTIQUE N° 3 – APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ, ASYNCHRONE ET AUTORYTHMÉ	
Contrainte	N'encourage pas les interactions, chacun fonctionnant à son propre rythme. Il n'y a aucune certitude d'avoir un groupe homogène pendant toute la durée du cours.
Solution retenue	Une liste indiquant le début de chacune des trois activités d'équipe obligatoires (devoirs 1, 2 et 3) sera publiée chaque mois. Quel que soit son rythme, s'il est prêt, l'étudiant aura, chaque mois, la possibilité de s'inscrire, et le tuteur recueillera alors les inscriptions et regroupera les participants en équipe. Scénario alternatif de dépannage dans le cas où un étudiant ne trouverait pas de partenaire pour réaliser son devoir en équipe. Un « acteur » spécifiquement formé qui n'est pas un tuteur, jouera le rôle du partenaire manquant.
CARACTÉRISTIQUE N° 4 – TUTORAT AU BESOIN (SOUTIEN TÉLÉPHONIQUE/TÉLÉMATIQUE)	
Contrainte	Les modalités actuelles de tutorat ne répondent pas aux particularités d'un encadrement télématique continu ni à des activités de groupe.
Solution retenue	Spécialisation du rôle du tuteur télématique ; Encadrement partagé par une équipe de tuteurs ; Formation spécifique des tuteurs à l'encadrement télématique et à la dynamique de groupe ; Élaboration d'un nouveau guide d'encadrement télématique.

4. LE MODÈLE PÉDAGOGIQUE PROPOSÉ

Le modèle conceptuel s'inspire de plusieurs expériences et de cours à distance bien documentés au Cégep@distance, à la Télé-université et ailleurs depuis une douzaine d'années. Bien que le contexte d'application diffère, la vision n'est pas nouvelle, elle existait avant et indépendamment de l'approche par compétences telle qu'on la connaît dans le réseau collégial. Le modèle s'appuie sur les forums textuels asynchrones, le travail collaboratif et l'encadrement télématique.

Les forums textuels asynchrones servent aux échanges de groupe et d'équipe du début jusqu'à la fin du cours. Une équipe de tuteurs assure l'encadrement des étudiants et l'animation des forums.

MODALITÉS DE COMMUNICATION ET D'ENCADREMENT DANS LE COURS APPROCHE CLIENT			
Types d'activités	Moyens de communication	Disponibilité	Animation
Échanges privés	Messagerie interne	Continue	s/o
Échanges sur le contenu	Forum de cours	Continue	Équipe de tutorat
Discussion sur un thème	Forum de groupe	Continue	Équipe de tutorat
Travail collaboratif (autoévaluations et devoirs)	Forum d'équipe	Ponctuelle	Coéquipiers

Dans le cas des activités notées, le tuteur forme des équipes de trois ou quatre étudiants et leur propose la mise en situation servant de prétexte aux interactions et au travail d'équipe qui auront une durée prédéterminée. L'étudiant obtiendra toujours une note individuelle même si l'activité implique une production commune. Pour cette raison, l'évaluation d'un devoir comporte habituellement trois volets :

1. un volet analytique ou une production d'équipe ;
2. l'autoévaluation de sa performance et celle de l'équipe à l'aide d'une grille ;
3. les traces écrites démontrant l'apport de chacun à la résolution du problème ainsi que les habiletés de communication déployées. Ces traces sont évaluées par le tuteur à l'aide d'une grille critériée.

5. LE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

AVANT L'ACTIVITÉ...	
L'étudiant...	Le tuteur...
Accède au site Internet du cours.	Une fois par mois, annonce la tenue d'activités collaboratives et sollicite les inscriptions.
Consulte le forum pour les annonces de début d'activité du devoir 3.	À partir des inscriptions reçues, regroupe les étudiants en équipes.
S'inscrit par courrier interne à une activité auprès du tuteur.	Confirme le regroupement aux étudiants, choisit la mise en situation et la leur transmet individuellement par messagerie.
Lit la mise en situation spécifique et les consignes de réalisation, et planifie son horaire.	
PENDANT L'ACTIVITÉ...	
L'étudiant...	Le tuteur...
Accède au forum d'équipe pour confirmer sa présence et planifier la suite des échanges avec ses coéquipiers.	Supervise discrètement l'évolution des forums d'équipe.
Participe au travail d'équipe et réalise les tâches prévues.	Agit à titre de médiateur au besoin.
Réalise individuellement le reste de son devoir.	À la date prévue, avise les équipes de la fin de l'activité et de la fermeture des forums.
APRÈS L'ACTIVITÉ...	
L'étudiant...	Le tuteur...
Dépose les fichiers de son devoir sur le site Internet du cours, à la rubrique <i>Évaluation</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Imprime le contenu textuel des échanges des forums d'équipe avant de les fermer en vue de l'évaluation des devoirs. - Récupère les fichiers du devoir de l'étudiant. - Corrige le devoir (lire les fichiers du devoir, évaluer la performance à l'aide du solutionnaire, de la grille critériée et des traces textuelles des échanges dans le forum).
Accède au site Internet du cours, récupère son devoir corrigé et annoté et obtient sa note.	Annote le devoir, dépose les fichiers et inscrit la note de l'étudiant dans le gestionnaire d'évaluation (système informatisé).

Une des complexités du cours résulte de la nécessité de planifier le scénario d'apprentissage, c'est-à-dire de prévoir ce que l'étudiant devra faire, quand et pourquoi il le fera, et comment. Une fois précisé le scénario de l'étudiant, il faut aussi planifier le scénario d'encadrement, c'est-à-dire la contrepartie du tuteur. Voici donc un exemple simplifié du scénario de base de l'activité de travail d'équipe du devoir 3. La compétence à évaluer dans cette activité porte justement sur la capacité de travailler en équipe et sur l'animation d'un groupe de travail. La durée de l'activité est d'environ trois heures réparties sur sept jours, de manière à permettre le plus de flexibilité possible aux étudiants ayant un horaire d'études différent.

CONCLUSION

L'implantation d'une approche collaborative dans le contexte de l'approche par compétences nous a obligés à nous centrer réellement sur l'étudiant, ce qui a eu un impact profond quant au choix des stratégies d'apprentissage, d'évaluation et d'encadrement. Cette expérience a mobilisé tous les services et a nécessité une collaboration suivie à l'interne. Elle nous a aussi incités à trouver des solutions innovatrices qui préservent la flexibilité de l'étudiant à distance tout en faisant évoluer le modèle du Cégep@distance.