



LA SOCIALISATION DES ÉTUDIANTS EN FAD AU CANADA FRANCOPHONE

Document préparé pour le
Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)
(www.refad.ca)

par

Jean Loisier, *Ph.D.*

Ce projet a été rendu possible grâce à un financement du
Ministère du Patrimoine canadien
(www.pch.gc.ca).

Concernant la production de ce document, le REFAD tient à remercier
M. Jean Loisier pour l'excellent travail accompli

Mars 2014

LA SOCIALISATION DES ÉTUDIANTS EN FAD AU CANADA FRANCOPHONE

par

Jean Loisier

REFAD

Mars 2014

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes responsables à divers titres de la formation à distance dans les institutions membres du REFAD, qui ont collaboré sans réserve à ma recherche et m'ont aidé à publiciser le questionnaire en ligne destiné aux intervenants directs de leur institution, notamment :

- Monsieur **Robert Saucier**, de la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD);
- Madame **Marie-Aline Vadius**, du centre Champagnat de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), Québec;
- Monsieur **Cyrille Custom**, de la Commission Scolaire de la Rivière du Nord (CSRDN), Québec;
- Monsieur **Hubert Lalande**, du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP);
- Madame **Nicole Cadieux**, du Consortium d'Apprentissage Virtuel de Langue Française de l'Ontario (CAVLFO);
- Monsieur **Éric Dion**, du Conseil des écoles fransaskoises (CÉF);
- Monsieur **Christian Côté**, de l'École Virtuelle du conseil scolaire francophone de la Colombie Britannique (CSFCB);
- Madame **Lucie Pearson**, du Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (Med NB);
- Monsieur **Michel Comeau**, du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB);
- Madame **Martine Chomienne**, du Cégep à distance, Québec;
- Madame **Évelyne Abran**, du Cégep à distance, Québec;
- Madame **Catherine Dumais**, du Cégep à distance, Québec;
- Madame **Wendy Lowe**, du collège La Cité, Ontario;
- Monsieur **Francis Kasango**, directeur du Collège Matthieu, Saskatchewan;
- Madame **France Vachon**, du Collège Educacentre, Colombie-Britannique;
- Monsieur **Alain Chabot**, de l'Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse;
- Monsieur **Olivier Chartrand**, de l'Université de Moncton;
- Monsieur **André Beauchesne**, vice-recteur à l'Université de Sherbrooke;
- Monsieur **Patrick Giroux**, de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC);
- Monsieur **Éric Martel**, de l'Université Laval;
- Madame **Caroll-Ann Keating**, de la TÉLUQ;
- Monsieur **Denis Gilbert**, de la TÉLUQ;
- Madame **Christine Simard**, de la TÉLUQ;
- Monsieur **Bruno Ronfard**, de l'Université de Montréal;
- Monsieur **Martin Rivet**, de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM);
- Madame **Claude Boucher**, de l'Université du Québec en Abitibi-Temiscamingue (UQAT);
- Monsieur **Alain Erdmer**, de l'Université d'Ottawa;
- Madame **Boriana Panayotova**, de l'Université Laurentienne;
- Madame **Carolle Roy**, de l'Université de Saint-Boniface;

Je tiens également à remercier les 141 intervenants auprès des étudiants en formation à distance qui ont accepté de répondre anonymement au questionnaire en ligne.

Un merci tout spécial au directeur du REFAD, Monsieur **Alain Langlois**, qui, comme toujours, m'a épaulé par son soutien logistique, constant, rapide et efficace.

Jean Loisier

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 1

Chapitre 1 La « socialisation » dans tous ses états.....	3
1. Actualité de la « socialisation ».....	3
2. Socialiser les individus pour pérenniser la communauté.....	3
3. Les institutions éducatives et la socialisation.	4
<i>a. Le système éducatif comme principal outil de socialisation.....</i>	<i>4</i>
<i>b. Les trois types d'apprentissage en milieu éducatif.....</i>	<i>6</i>
• <i>Socialisation par apprentissage culturel explicite.</i>	<i>6</i>
• <i>Socialisation par apprentissage institutionnel implicite.....</i>	<i>6</i>
• <i>Les apprentissages marginaux.</i>	<i>6</i>
<i>c. La socialisation et l'intégration professionnelle.</i>	<i>6</i>
4. Le rôle actif de l'individu dans sa socialisation.....	7
<i>a. L'individu actif dans la dynamique sociale.</i>	<i>7</i>
<i>b. Les relations sociales en milieu éducatif.</i>	<i>8</i>
5. L'interaction et la présence sociale	10
<i>a. L'interaction à la base de la socialisation active.</i>	<i>10</i>
<i>b. Présence sociale</i>	<i>11</i>
6. L'apprentissage collaboratif et la socialisation.	11
<i>a. Les communautés d'apprentissage.....</i>	<i>12</i>
• <i>Le socioconstructivisme.....</i>	<i>12</i>
• <i>Distinctions quant aux groupes d'apprentissage.</i>	<i>12</i>
• <i>Le modèle de « communauté d'investigation ».</i>	<i>13</i>
<i>b. La présence à distance.</i>	<i>14</i>
• <i>La présence à distance selon le modèle de l'université Athabasca.</i>	<i>14</i>
7. Distance transactionnelle.	16
8. La socialisation et les médias sociaux.....	19
<i>a. Capital social et réseaux.....</i>	<i>19</i>
<i>b. Médias et réseaux sociaux.</i>	<i>19</i>
Chapitre 2 Les clientèles et les modes de cheminement en formation à distance.....	22
1. Les clientèles francophones de la formation à distance au Canada.	22
<i>a. Les profils d'âge.....</i>	<i>22</i>
• <i>Les jeunes d'âge scolaire.....</i>	<i>22</i>

• Les jeunes adultes non actifs.....	22
• Les jeunes adultes actifs.....	23
• Les adultes professionnels.....	23
b. Les profils sociogéographiques.	24
• Les francophones du Québec.....	24
• Les communautés francophones du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Manitoba.	25
• Les ayants droit francophones des autres provinces.....	25
c. Les profils psychologiques.	26
2. Les cheminements offerts en formation à distance	27
a. Le cheminement individualisé.	27
b. Le cheminement par cohorte.	27
c. Éducation permanente et flexibilité.	27
3. Les commentaires sur le mode de cheminement.	28
a. Au secondaire.....	28
b. Au collégial.....	31
c. À l'université.....	33
4. Compilation des réponses des personnes intervenant directement auprès des étudiants à distance.	36
a. Quant au mode de cheminement,.....	36
b. Quant aux choix des modes de cheminement et de la dispensation des cours.	36
c. Quant aux opportunités de socialisation selon les choix des modes de formation.	37
Chapitre 3 Modes de dispensation à distance et dispositifs de socialisation	40
1. La médiatisation de l'enseignement-apprentissage.	40
a. La question de la « synchronicité » et la socialisation.....	40
b. Les outils collaboratifs asynchrones.	41
• Le courriel.....	41
• Les forums.	41
• Les blogues.	41
• Les wikis.....	42
• Les sites web.....	42
c. Les plateformes intégratives (LMS).	42
• WebCT,	42
• Moodle	43
• Blackboard	43
• D2L	43

• Claroline	44
• Didacti	44
• Autres plateformes.....	44
d. Des plateformes hébergées dans les « nuages ».....	45
• Google applications éducatives.....	45
• Microsoft, Office 365.....	45
• VoiceThread	46
e. Les outils d'interaction synchrones	46
• Le téléphone.....	46
• La messagerie instantanée.....	46
• Les cartes conceptuelles.....	47
• Les webinaires.....	47
f. Les médias sociaux.....	48
2. Les outils de socialisation.....	50
3. Les modalités de dispensation de la formation à distance.	51
a. Au secondaire.....	51
• L'enseignement secondaire régulier (hors Québec).	51
• L'enseignement aux adultes (Québec).	54
• Au collégial.....	54
• À l'université.....	56
4. Résultats de la consultation sur les modalités de dispensation.	59
Chapitre 4 Approches pédagogiques et socialisation.	61
1. Principaux types d'approches pédagogiques en formation à distance.....	61
a. Les cours de type « classique ».....	61
b. Les cours médiatisés.....	62
c. Les cours dialogiques.....	62
d. L'apprentissage collaboratif.....	62
2. Modes de transactions pédagogiques pratiquées en formation à distance.....	63
a. Au secondaire.....	63
b. Au collégial.....	66
c. À l'université.....	68
3. Les transactions pédagogiques selon les intervenants.	72
a. Les transactions pédagogiques telles qu'elles sont.....	72
b. Les responsables des choix de transactions pédagogiques.....	73
c. Les types de transactions les plus propices à la socialisation.....	75

Chapitre 5 Participation et collaboration en groupe d'apprentissage.....	78
1. L'apprentissage individuel et collectif.	78
<i>a. L'apprentissage individuel et l'autonomie.</i>	<i>78</i>
<i>b. L'apprentissage collectif.....</i>	<i>79</i>
• <i>La classe et l'enseignement simultané.</i>	<i>79</i>
• <i>L'approche socioconstructiviste.</i>	<i>79</i>
2. La dynamique d'apprentissage en groupe.	80
<i>a. Les pratiques en classe.</i>	<i>80</i>
• <i>La dynamique du groupe d'apprentissage.</i>	<i>81</i>
<i>b. Les pratiques à distance.</i>	<i>85</i>
3. Les données de la consultation en ligne sur la socialisation en formation à distance.....	85
<i>a. Attitudes des étudiants à l'égard des activités de groupe en général.....</i>	<i>85</i>
<i>b. Activités collaboratives dans les cours.</i>	<i>87</i>
• <i>Le choix des coéquipiers.</i>	<i>88</i>
• <i>Nature de la participation des étudiants aux activités de groupe.....</i>	<i>88</i>
• <i>Ampleur de la participation des étudiants aux activités de groupe.</i>	<i>89</i>
• <i>Interventions verbales lors des activités d'apprentissage collaboratif.....</i>	<i>89</i>
4. Les commentaires des répondants à la consultation en ligne quant à la participation des étudiants à distance	90
<i>a. Aspects logistiques</i>	<i>90</i>
<i>b. Aspects pédagogiques.....</i>	<i>91</i>
• <i>Points de vue positifs.....</i>	<i>91</i>
• <i>Contraintes pédagogiques</i>	<i>91</i>
• <i>L'encadrement.....</i>	<i>92</i>
<i>c. Les freins à une participation efficace des étudiants.</i>	<i>93</i>
<i>d. Incitatifs à la participation.</i>	<i>93</i>
<i>e. Contraintes technologiques.....</i>	<i>94</i>
<i>f. La dynamique de participation.....</i>	<i>94</i>
Chapitre 6 Les relations sociales entre pairs.....	95
1. La socialisation entre pairs.....	95
<i>a. Le groupe social comme médiateur de la socialisation.....</i>	<i>95</i>
<i>b. Facteurs d'attraction vers le groupe social.</i>	<i>95</i>
<i>c. Perversions du « groupe social ».....</i>	<i>96</i>
<i>d. Du groupe d'apprentissage au groupe social, hors cours.</i>	<i>96</i>
<i>e. Perception de l'importance de la socialisation hors apprentissage [Commentaires de la consultation en ligne].....</i>	<i>97</i>

2. Portrait des activités de socialisation en dehors des activités d'apprentissage	98
<i>a. Sources d'informations</i>	98
• <i>Commentaires sur ces sources</i>	100
<i>b. Principales activités de socialisation entre pairs, hors apprentissages</i>	101
• <i>Données de la consultation en ligne</i>	101
<i>c. L'usage des dispositifs institutionnels à des fins de socialisation hors apprentissage. [Données des entretiens avec les responsables institutionnels]</i>	103
<i>d. L'organisation d'événements-rencontres institutionnels à des fins de socialisation hors apprentissage. [Données des entretiens avec les responsables institutionnels]</i>	107
<i>e. L'usage des dispositifs externes à des fins de socialisation hors apprentissage. [Données des entretiens avec les responsables institutionnels]</i>	109
3. Les étudiants en FAD souhaitent-ils socialiser entre eux?	110
<i>a. Attitudes des étudiants en regard des activités de socialisation. [Données des entretiens avec les responsables institutionnels]</i>	110
<i>b. Attitudes des étudiants en regard des activités de socialisation. [Données de la consultation en ligne]</i>	112
• <i>Données statistiques</i>	112
• <i>Le paradoxe entre « distance » et « socialisation » [Commentaires extraits de la consultation en ligne]</i>	114
Chapitre 7 Les institutions de formation à distance et la socialisation.	116
1. Les relations des étudiants à distance avec leur institution	116
<i>a. Le choix de l'institution par les futurs étudiants à distance</i>	116
<i>b. La « culture organisationnelle » de l'institution de formation à distance</i>	122
<i>c. Nature des contacts des étudiants avec l'institution de formation à distance</i>	125
<i>d. Le sentiment d'appartenance par rapport à l'institution</i>	128
2. L'importance de la socialisation des étudiants à distance pour les institutions	132
<i>a. Perception de l'importance de la socialisation selon les responsables de formation à distance [extraits d'entretiens]</i>	133
<i>b. Perception de l'importance de la socialisation, selon les réponses des intervenants au questionnaire de la consultation en ligne</i>	138
3. Les effets collatéraux de la formation à distance pour les communautés francophones minoritaires au Canada.	140
CONCLUSION	144
BIBLIOGRAPHIE	146
ANNEXES	153
1. LE QUESTIONNAIRE DE CONSULTATION EN LIGNE	153
2. Les répondants.	164

TABLE DES FIGURES

Figure 1.	Trois types de groupes d'après Dillenbourg & alii (2003).	13
Figure 2.	Modèle de « Community of inquiry » selon R. Garrison T. et alii (2007).....	16
Figure 3.	Distance transactionnelle en fonction de la structure et du dialogue selon Moore (1997)	18
Figure 4.	Types de leadership selon Maier (1952).....	83

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Les trois catégories de composantes d'un dispositif de formation	18
Tableau 2.	Propension pour la socialisation selon le profil d'âge.....	24
Tableau 3.	Propension pour la socialisation selon le profil sociogéographique.	26
Tableau 4.	Répartition selon les rythmes d'apprentissage.....	36
Tableau 5.	Responsables des choix de modalités de dispensation.....	37
Tableau 6.	Modalités propices à la socialisation, au secondaire régulier.	38
Tableau 7.	Modalités propices à la socialisation, au secondaire pour adultes.	38
Tableau 8.	Modalités propices à la socialisation, au collégial.	38
Tableau 9.	Modalités propices à la socialisation, au 1 ^{er} cycle universitaire.	39
Tableau 10.	Modalités propices à la socialisation, au 2 ^d cycle universitaire.....	39
Tableau 11.	Fréquences de la dispensation des cours en modes synchrones et asynchrones par ordre d'enseignement.	60
Tableau 12.	Fréquences des principaux types de transactions pédagogiques, au secondaire régulier.	72
Tableau 13.	Fréquences des principaux types de transactions pédagogiques, au secondaire pour adultes.	72
Tableau 14.	Fréquences des principaux types de transactions pédagogiques, au collégial.	73
Tableau 15.	Fréquences des principaux types de transactions pédagogiques, au 1 ^{er} cycle universitaire.	73
Tableau 16.	Fréquences des principaux types de transactions pédagogiques au 2 ^d cycle universitaire.	73
Tableau 17.	Responsables des choix de transactions pédagogiques, au secondaire régulier.	74
Tableau 18.	Responsables des choix de transactions pédagogiques, au secondaire pour adultes.	74
Tableau 19.	Responsables des choix de transactions pédagogiques, au collégial.	74

Tableau 20. Responsables des choix de transactions pédagogiques, au 1 ^{er} cycle universitaire.	75
Tableau 21. Responsables des choix de transactions pédagogiques, au 2 ^d cycle universitaire.	75
Tableau 22. Types de transactions pédagogiques propices à la socialisation, au secondaire régulier.	75
Tableau 23. Types de transactions pédagogiques propices à la socialisation, au secondaire pour adultes.	76
Tableau 24. Types de transactions pédagogiques propices à la socialisation, au collégial.	76
Tableau 25. Types de transactions pédagogiques propices à la socialisation, au 1 ^{er} et 2 ^d cycles universitaires.	76
Tableau 26. Comportements des trois types de participants.	83
Tableau 27. Attitudes des étudiants à l'égard des activités de groupe (Secondaire régulier).	86
Tableau 28. Attitudes des étudiants à l'égard des activités de groupe (Secondaire adultes).	86
Tableau 29. Attitudes des étudiants à l'égard des activités de groupe (Collégial).	86
Tableau 30. Attitudes des étudiants à l'égard des activités de groupe (Universitaire 1 ^{er} cycle).	87
Tableau 31. Attitudes des étudiants à l'égard des activités de groupe (Universitaire 2 ^d cycle).	87
Tableau 32. Activités collaboratives dans les cours.	87
Tableau 33. Choix des coéquipiers.	88
Tableau 34. Attitudes de participation aux activités de groupe.	89
Tableau 35. Proportion des membres qui participent.	89
Tableau 36. Comportements lors d'activités collaboratives (Universitaire 1 ^{er} cycle).	90
Tableau 37. Comportements lors d'activités collaboratives (Universitaire 2 ^d cycle).	90
Tableau 38. Sources d'information sur les activités hors apprentissage, au secondaire régulier.	99
Tableau 39. Sources d'information sur les activités hors apprentissage, au secondaire adultes.	99
Tableau 40. Sources d'information sur les activités hors apprentissage, au collégial.	99
Tableau 41. Sources d'information sur les activités hors apprentissage, à l'université 1 ^{er} cycle.	100
Tableau 42. Sources d'information sur les activités hors apprentissage, à l'université 2 ^d cycle.	100
Tableau 43. Dispositifs pour la socialisation hors apprentissage, au secondaire régulier.	101
Tableau 44. Dispositifs pour la socialisation hors apprentissage, au secondaire adultes.	101
Tableau 45. Dispositifs pour la socialisation hors apprentissage, au collégial.	102
Tableau 46. Dispositifs pour la socialisation hors apprentissage, à l'université 1 ^{er} cycle.	102

Tableau 47. Dispositifs pour la socialisation hors apprentissage, à l'université 2 ^d cycle.	102
Tableau 48. Attitudes des étudiants quant aux activités sociales, au secondaire régulier.	112
Tableau 49. Attitudes des étudiants quant aux activités sociales, au secondaire adultes.	113
Tableau 50. Attitudes des étudiants quant aux activités sociales, au collégial.	113
Tableau 51. Attitudes des étudiants quant aux activités sociales, au 1 ^{er} cycle universitaire.	114
Tableau 52. Attitudes des étudiants quant aux activités sociales, au 2 ^d cycle universitaire. ...	114
Tableau 53. Importances relatives des effets des relations sociales entre étudiants, au secondaire régulier.	138
Tableau 54. Importances relatives des effets des relations sociales entre étudiants, au secondaire pour adultes.	139
Tableau 55. Importances relatives des effets des relations sociales entre étudiants, au collégial.	139
Tableau 56. Importances relatives des effets des relations sociales entre étudiants, au 1 ^{er} cycle universitaire.	140
Tableau 57. Importances relatives des effets des relations sociales entre étudiants, au 2 ^d cycle universitaire.	140

[Dans ce document, on utilise le masculin comme degré zéro du genre]

Introduction

Les activités de socialisation prennent une importance accrue dans les milieux éducatifs, incluant la formation à distance. Durant ces dernières années, le développement de stratégies pédagogiques favorisant l'apprentissage collaboratif, d'une part, et l'engouement des jeunes générations pour les médias dits « sociaux », d'autre part, ont mis en évidence l'importance des divers phénomènes de « socialisation ». Outre les avantages cognitifs de l'apprentissage en groupe, évoqués par certaines approches socioconstructivistes, on peut penser que les activités de socialisation, en dehors des activités d'apprentissage proprement dites, contribuent au succès et la persévérance, des étudiants en formation à distance.

Dans ce rapport d'étude, nous clarifierons d'abord les diverses acceptions que la notion de « socialisation » en regard de l'éducation et plus spécifiquement de la formation à distance. Cette notion recouvre, en effet, différents processus sociologiques et psychologiques qui structurent le vivre ensemble, même virtuellement, de la formation à distance (Chapitre 1).

À partir de ces constats théoriques, nous analyserons l'importance qu'ils ont pour les diverses clientèles, ainsi que la pertinence des deux types de cheminement –individualisé ou en cohorte– proposés par les institutions de formation à distance (Chapitre 2). Nous verrons, ensuite, comment la croissance du nombre de cours en ligne est compatible avec l'objectif de socialisation, dans son sens psychosocial, impliquant une réelle interaction entre les intervenants. À ce propos, nous présentons les principaux dispositifs technologiques, choisis par les institutions canadiennes de formation à distance, pour soutenir les interactions entre les apprenants (Chapitre 3).

Outre les cadres administratifs et technologiques, propices ou non à la socialisation active des étudiants à distance, nous présenterons les principaux modèles pédagogiques, incluant à divers degrés des activités collaboratives, en œuvre dans les institutions canadiennes de formation à distance (Chapitre 4). Nous nous intéresserons plus spécifiquement à quelques phénomènes psychosociologiques de groupe qui interfèrent dans les activités collaboratives en apprentissage à distance (Chapitre 5).

Ensuite (Chapitre 6), nous brosserons un tableau de l'importance relative et des formes que prennent les « relations sociales » entre étudiants, inscrits dans les institutions francophones canadiennes. Enfin (Chapitre 7), nous analyserons les liens qui se tissent entre ces institutions et leurs étudiants, menant ou non à un sentiment d'appartenance. Nous terminerons ce chapitre sur l'importance de la socialisation des étudiants en milieu éducatif pour la survie des communautés francophones en milieu minoritaire.

Pour donner un tableau fidèle de l'état de la socialisation en formation à distance dans les institutions francophones canadiennes, nous avons mené deux démarches parallèles. D'une part nous avons réalisé vingt six entrevues approfondies avec des responsables de la formation à distance dans la plupart de ces institutions. Les statuts des personnes interrogées varient beaucoup

d'une institution à l'autre; ainsi nous nous sommes adressés, parfois à des responsables administratifs, parfois à des responsables de conception et de production, ou encore à des professeurs. Nous sommes conscients que leurs réponses à nos questions dépendaient de l'angle de vue qu'ils avaient de la réalité des pratiques de leur institution, et que, de ce fait, elles ne pouvaient pas avoir connaissance de l'ensemble des données pour répondre. Ces entrevues approfondies, d'environ une heure chacune, ont été menées sous forme semi-dirigée à partir d'un canevas incluant les divers thèmes que nous souhaitions traiter dans ce rapport; le canevas avait été envoyé à l'avance aux personnes ayant accepté de répondre. Un certain nombre d'entrevues furent enregistrées et les nombreuses citations qui étoffent ce rapport sont extraites des verbatim, validés par leurs auteurs.

D'autre part, nous avons souhaité réaliser une consultation auprès des personnes intervenant directement auprès des étudiants à distance : professeurs, enseignants et chargés de l'encadrement ou tuteurs. Nous avons donc mis en ligne un questionnaire portant approximativement sur les mêmes thèmes que ceux abordés lors des entrevues. Malgré de nombreuses annonces et rappels dans le milieu francophone canadien de la formation à distance, nous n'avons obtenu que 121 questionnaires complétés, pour les trois ordres d'enseignement : secondaire, collégial et universitaire. Nous souhaitions proposer des compilations à part pour les trois ordres d'enseignement, en distinguant également les répondants œuvrant au secondaire régulier (hors Québec) de ceux œuvrant à l'éducation permanente au secondaire pour adultes, ainsi que les répondants intervenant au 1^{er} cycle universitaire de ceux intervenant au 2^d cycle. Le très faible nombre de répondants au secondaire ne permet pas de déceler des tendances crédibles; cependant, nous avons pris le parti de présenter ces données pour ce qu'elles sont.

Ce rapport n'a donc pas de prétention scientifique, au sens universitaire du terme. Le cadre limité de notre mandat ne nous permettait pas de sélectionner et contrôler la répartition des répondants à la consultation en ligne, ni de nous assurer de l'homogénéité du groupe de responsables interrogés en entrevue. Nos deux démarches se voulaient seulement exploratoires pour broser un tableau impressionniste de l'état des lieux de la socialisation dans les institutions francophones de formation à distance au Canada; c'est en ce sens que nous pensions devoir interpréter le mandat qui nous avait été confié par le REFAD.

Nous tenons à remercier tous les responsables des diverses institutions francophones canadiennes qui ont été si généreux dans leur contribution, lors des entrevues, que la somme d'informations et de réflexions recueillie dépassait nos attentes; elle se reflète dans le volume des extraits présentés ici. Nous remercions également les répondants anonymes à la consultation en ligne; la prodigalité de certains, dans les questions ouvertes, nous a donné un portrait sans doute assez réaliste de l'état des lieux de la socialisation en formation à distance, actuellement très « tendance » en milieu éducatif.

Chapitre 1

La « socialisation » dans tous ses états.

1. Actualité de la « socialisation ».

Avec la croissance récente et exponentielle des « réseaux sociaux », le terme de socialisation a été utilisé dans divers sens, souvent restreints, notamment celui de développement de « clubs sociaux » ou groupes ou réseaux d'amis, collègues ou vagues relations. Or, surtout en éducation, le concept de socialisation fait référence à un processus plus large.

Selon Gérard Neyrand (2000), dans le monde de l'éducation, le terme de socialisation constitue « un mot valise »; il fait l'objet d'un "consensus flou".

C'est « le lieu d'une confrontation entre approches psychologiques et sociologiques et peut être appréhendée comme l'adaptation de l'individu à son environnement par des processus participant aussi bien de l'apprentissage de l'interaction relationnelle que de l'intériorisation des normes collectives et des codes sociaux, et de la constitution psychique de la personne. »¹

Dans ce chapitre, nous présentons les diverses facettes de la socialisation telle qu'elle se vit dans le cheminement de tout individu jusqu'à son insertion dans la vie professionnelle active. Nous analyserons successivement : le processus de socialisation des individus essentiellement dans l'environnement éducatif, la socialisation « active » des individus par interactions avec leurs proches et avec leurs pairs en milieu éducatif. La formation à distance introduisant un facteur technologique dans les interactions, nous analyserons les phénomènes spécifiques de socialisation à distance, notamment la notion de « présence à distance ».

2. Socialiser les individus pour pérenniser la communauté.

La socialisation a pour but premier d'assurer la survie et la pérennité de la société, au delà de la survie de l'individu lui-même.

Tout individu n'apparaît pas ex nihilo dans un environnement vierge de toute culture; il est le fruit d'une histoire familiale et communautaire. Il naît au sein d'un milieu caractérisé par des normes, des valeurs, des acquis culturels. Sa famille proche est le premier milieu de socialisation; il y acquiert des comportements, des manières d'être, des rythmes et aussi des langages, verbal et non verbal.

¹ Neyrand, G. (2000) p.275

La socialisation se fait d'abord par observation. Dès son plus jeune âge, l'enfant tente de décoder les signes et comportements de son entourage et de les reproduire. L'acquisition du langage est un exemple particulièrement probant : l'enfant acquiert rapidement les structures grammaticales sans les avoir apprises formellement. Il y a aussi renforcement systémique de comportements et de rôles entre les enfants eux-mêmes, en s'observant et en s'identifiant à leurs camarades.

La socialisation, apprentissage de la vie en société, est le plus souvent le fruit d'une imprégnation. Chacun y apprend sa place et les comportements qu'il doit adopter : saluer les gens connus que l'on rencontre, respecter l'autorité, etc. En bref, nos comportements sont le fruit d'un apprentissage des normes et des identités qui tissent la vie en société; c'est la première forme de socialisation.

Pour Bourdieu, l'intériorisation par l'individu des manières de faire et de penser propres à son groupe primaire produit un *habitus*, c'est-à-dire un ensemble de dispositions profondément incorporées, qui orienteront durablement ses pratiques, ses goûts, ses choix, ses aspirations. L'*habitus* fonctionne comme une grille de perceptions, jugements, pour générer des actions différentes mais analogues, en profitant des expériences précédentes dont les résultats permettent des ajustements. Même très inégale selon les groupes sociaux, la transmission d'une génération à l'autre, de manière active ou par imprégnation, d'un capital culturel (manières de parler, goûts, connaissances, etc.), contribue à la reproduction sociale. En outre la transmission de ce capital culturel est décisive pour la réussite scolaire des individus.

En bref, la socialisation est un processus qui débute à la naissance et se poursuit toute la vie. On considère « primaire » la socialisation qui débute à la naissance et s'achève avec l'adolescence, et « secondaire » celle qui se développe dès le passage à l'autonomie du jeune adulte, alors qu'il peut rationaliser ses adaptations au milieu social. Si la famille et l'école contribuent à la socialisation primaire, les groupes d'appartenance, les associations, le milieu de travail, les médias contribuent à la socialisation secondaire.

Ainsi, en sociologie, on définit habituellement la *socialisation* comme le « processus par lequel les individus sont intégrés dans une société donnée, intériorisent les valeurs, normes, codes symboliques et font l'apprentissage de la culture en général, grâce à la famille et l'école, mais aussi par le langage, l'environnement, etc. Elle représente un apprentissage et un ajustement ». ² On notera dans cette définition, outre l'importance de l'école, le double mouvement qu'impliquent le processus de socialisation, l'apprentissage et l'ajustement, c'est-à-dire l'interaction entre l'individu et l'environnement.

Notons au passage que le respect ou non des règles implicites du milieu dans lequel nous vivons génère des appréciations ou des jugements de la part des autres membres qui déterminent notre place, notre rôle, notre identité. Ces jugements détermineront le soutien du milieu ou les pressions qui s'exerceront éventuellement sur nous, visant ainsi une régularisation du vivre ensemble.

3. Les institutions éducatives et la socialisation.

a. Le système éducatif comme principal outil de socialisation

Durkheim ne distingue pas vraiment la socialisation de l'éducation. La société intègre les nouvelles générations par l'apprentissage méthodique de règles et de normes; de ce fait,

² Grawitz, M. (1991).

l'éducation-socialisation favorise et renforce l'homogénéité de la société. L'école a pour mission de forger des individus à la fois autonomes et socialisés. En effet, l'autonomie individuelle n'est compatible avec la cohésion sociale qu'au terme d'une intériorisation des normes.

Dans la plupart des sociétés organisées, un système éducatif prend le relai de la famille pour permettre à chaque individu une meilleure intégration au groupe humain plus large et diversifié, dans lequel il aura à vivre. Dans les sociétés plus développées, démographiquement et industriellement, l'éducation est confiée à des institutions éducatives qui forment les individus selon les normes et besoins faisant consensus pour l'ensemble des membres du corps social.

Il ressort de ce que l'on appelle la « socialisation primaire » que le responsable de la socialisation du jeune individu, c'est l'État. Celui-ci établit des normes (lois) délimitant les interventions des parents auprès de leurs enfants, leur scolarisation et, bien sûr, les actions et programmes éducatifs des institutions d'enseignement. Nous pourrions qualifier cette socialisation primaire de « verticale » ou « hiérarchique ».

Outre le fait que ces institutions transmettent les connaissances et pratiques acquises par la société, par leur organisation, elles transmettent également des manières d'être et de se comporter socialement, à travers les horaires et les échéances collectives. L'institution développe les marques de respect de l'autorité, les rites symboliques, les comportements inhérents aux rôles, etc. Ainsi, dès son entrée dans le système scolaire, l'élève apprend la ponctualité, les règles de silence et de respect d'autrui sous le contrôle incontestable d'un maître.

L'école fonctionne donc comme un « dispositif » de socialisation c'est-à-dire un « ensemble relativement cohérent de pratiques, ... et dépasse de beaucoup les seules interactions entre enseignants et élèves. Les « instruments scolaires » autour desquels elle s'organise (feuilles, stylos, pochettes, cartables...) ainsi que leurs usages, témoignent par exemple d'une scolarisation scolaire par les objets³.

Dans l'institution éducative, l'individu apprend peu à peu le vivre ensemble par la fréquentation de ses camarades de classe et, de ce fait, les limites de sa liberté d'agir. Le milieu scolaire est, en effet, le premier lieu de confrontation des habitus individuels, et chacun y apprend à partager des normes et un capital culturel communs, mais surtout à respecter les autres.

Ainsi, bien avant l'acquisition de savoirs et de compétences utilitaires, le milieu scolaire impose implicitement les normes du vivre ensemble d'une société donnée : respect de l'autorité, maîtrise des comportements spatio-temporels (ponctualité, espaces réservés), droit de parole, maîtrise de ses pulsions et de ses besoins, ségrégation ou non des garçons et des filles, etc. Peu à peu, l'individu apprend la reconnaissance des différences et de son identité. Il apprend aussi la valorisation sociale selon le mérite qui souligne le niveau d'adéquation de chacun aux normes sociales.

La socialisation scolaire se poursuit de l'enfance jusqu'aux années d'université. Au-delà de la formation explicite qui s'exerce sur les étudiants, on peut en effet mettre en lumière « la socialisation silencieuse des étudiants par les rythmes de travail universitaires et l'organisation de l'emploi du temps »⁴.

³ Faure-Rouesnel, L. (2001) pp.503-510

⁴ Lahire, B., & (1997) pp.17-54

b. Les trois types d'apprentissage en milieu éducatif.

Selon Darmon (2010)⁵, la socialisation scolaire engage en fait trois types d'apprentissages : l'apprentissage culturel explicite (les connaissances et compétences), l'apprentissage institutionnel implicite (l'organisation de l'apprentissage) et les apprentissages marginaux implicites (comportements et culture non institutionnels, et relations sociales).

- **Socialisation par apprentissage culturel explicite.**

L'école est tout d'abord le lieu de l'apprentissage de contenus et de compétences qui sont explicitement présentés comme des savoirs scolaires à acquérir, des « savoirs » constitués séparés des opérations où ils sont investis et qui permettent de caractériser le mode scolaire de socialisation dans sa dimension éducative comme une rupture avec le mode de socialisation pratique ou professionnelle.⁶

- **Socialisation par apprentissage institutionnel implicite.**

On doit remarquer que les effets de l'instruction scolaire dépassent parfois de très loin les intentions conscientes des programmes. Bien des problèmes d'arithmétique, à l'insu de ceux qui les ont proposés pour entraîner à la pratique des quatre opérations, contiennent toute une philosophie de la vie économique.

Ainsi, à cet aspect explicite de l'éducation aux savoirs s'ajoute une dimension implicite faite d'apprentissages plus diffus et moins visibles : apprentissage d'un certain rapport au temps et à l'espace ainsi que d'usages particuliers du corps, comme un écolier qui reste assis en classe sans même penser à se lever. Il y a aussi une intériorisation de schèmes sociaux propres à l'organisation de la société : importance sociale de l'intelligence, la division du travail, la légitimation de l'ordre social basé sur le « mérite », et, plus généralement, apprentissage de « l'individualité » moderne.

Le fait que les classements scolaires (avec notes individuelles plutôt que collectives) fondés essentiellement sur des évaluations de travaux individuels, de même que l'invention des récompenses individuelles, la tenue des dossiers scolaires individuels, font de l'institution scolaire le lieu par excellence de l'individualisation des élèves. Mais cette individualisation s'est longtemps conjuguée sans difficulté avec des formes de « pédagogie collective » indifférenciée: cours magistraux, programmes communs à tous les élèves d'un même niveau, etc.⁷

- **Les apprentissages marginaux.**

En marge de tous ce processus de socialisation, s'ajoute l'apprentissage de comportements déviants tels que penser à autre chose en ayant l'air d'écouter le prof, apprendre à tricher pendant les contrôles et examens, ou encore découvrir des espaces hors contrôle, pour fumer par exemple. Les relations entre pairs peuvent être l'occasion d'autres formes de socialisation : à la culture populaire, à la vie sentimentale, etc.⁸

c. La socialisation et l'intégration professionnelle.

Le rythme de travail à l'école ne permet pas seulement de faire le tour d'une étendue donnée de matières en un certain nombre de mois ou d'années; il apporte aux jeunes les normes

⁵ Darmon, M. (2010), p.55

⁶ Darmon, M. (2010), p.63

⁷ Chartier, A.-M. (2007), pp.48-49

⁸ Darmon, M. (2010), p.63

concrètes du labeur qui les attend dans leurs professions respectives quand ils atteindront l'âge adulte.⁹ Le monde scolaire est pris comme propédeutique au monde du travail.

Ainsi, plusieurs études sur la formation à une profession donnée, notamment à la profession médicale¹⁰, mettent en évidence deux groupes d'étudiants qui divergent sur l'identification du critère de sélection. Pour le premier groupe, ce qui importe est ce qui sera utile pour la pratique médicale future, et la question qui guide leurs activités d'apprentissage est : qu'est-ce qu'il faudra que je sache quand je pratiquerai la médecine? Pour le deuxième groupe d'étudiants, ce qui importe est ce que les professeurs considèrent comme important : comment puis-je découvrir ce qu'ils veulent que nous sachions?

Ces groupes ne se répartissent pas au hasard. Les relations sociales jouent un rôle important.

Le groupe qui va très vite s'orienter vers la perspective des attentes enseignantes est composé de membres des fraternités... des étudiants habitant la même maison, y prenant les mêmes repas, partageant les activités scolaires et parascolaires... Les indépendants, en revanche, restent indécis plus longtemps quant au critère à appliquer et adoptent le critère de la pratique médicale future.¹¹

En conclusion, la socialisation, selon cette approche sociologique, se produit par observation et reproduction, ou simplement par imprégnation ou mimétisme avec les proches ou les pairs, étudiants ou collègues. Mais plus globalement, l'environnement social, par son omniprésence physique et organisationnelle a priori, est le facteur quasi exclusif de cette socialisation. Chaque milieu de vie impose sa structure, son organisation, ses modes opératoires, qui sont les multiples manifestations d'un ordre social fondé sur des normes reposant sur les valeurs de la communauté. Les membres, en se soumettant durablement à ces pratiques, en intègrent peu à peu les fondements et développent des comportements réflexes conformes à la normalité du milieu d'appartenance. On peut qualifier ce processus de socialisation de « passif ».

Cette forme de socialisation n'est pas absente en formation à distance. Alors que les environnements éducatifs traditionnels incluent des espaces de liberté et d'adaptation, voire de changements collectifs, les contraintes organisationnelles auraient tendance à y être plus importantes. L'institution dispensant la formation n'étant pas à proximité de l'étudiant, tout doit être prévu et structuré par celle-ci en fonction des objectifs qu'elle s'est donnés. C'est à l'étudiant de s'adapter à l'organisation administrative et aux dispositions cognitives qui lui sont imposées.

4. Le rôle actif de l'individu dans sa socialisation.

a. L'individu actif dans la dynamique sociale.

Si la plupart des sociologues soulignent le phénomène de reproduction sociale qu'engendre la socialisation, ils n'excluent toutefois pas les phénomènes de changements sociaux.

« [La socialisation] apparaît soit comme un processus à sens unique où l'individu intègre les normes et les modèles culturels d'une société ; soit comme un processus

⁹ Stoetzel, J. (1978), p.85

¹⁰ Becker, A. & (1961, 2004)

¹¹ Darmon, M. (2010), p.84

interactif, où le « socialisé » dispose d'une marge de manœuvre par rapport à l'intégration et à l'application des valeurs et des normes. »¹²

Ainsi, le concept de « socialisation » fait débat entre la sociologie et la psychologie, et même entre les différents courants de la sociologie. Ce débat porte à la fois sur les effets de la socialisation et sur la marge de manœuvre qu'elle laisse à l'individu. La socialisation se limite-t-elle à la reproduction des normes, ou inclut-elle leur réinterprétation ?

Dans l'approche sociologique, la socialisation est conçue comme un processus par lequel *la société fait l'individu*. D'autres approches la conçoivent au contraire comme une suite d'interactions au cours de laquelle, également, *l'individu fait la société*.

Piaget pense que les individus sont actifs dans leur socialisation, qu'ils y participent. En fonction de leur expérience, ils interprètent, et parfois rejettent les normes et les valeurs qu'on leur transmet, ce qui contribue à les faire évoluer et favorise le changement social. C'est ainsi que l'on constate que les enfants n'ont jamais tout à fait les mêmes croyances, les mêmes valeurs et les mêmes manières de vivre que leurs parents.

Chaque individu est d'abord socialisé par son groupe d'appartenance, mais la plupart des sociétés développées sont constituées de groupes sociaux diversifiés dotés de cultures distinctes. La mobilité sociale amène un brassage de ces cultures et oblige chacun à s'adapter aux comportements de ceux et celles avec qui il est amené à transiger. Lorsque la fréquentation de deux personnes de groupes différents se prolonge, on dira qu'il y a à nouveau acculturation, ou socialisation secondaire.

En psychologie sociale, la socialisation est un processus d'apprentissage social par lequel chacun d'entre nous apprend à se comporter de manière socialement acceptable par les autres en adoptant des attitudes et des valeurs conformes à ce que les autres attendent de lui... Avec l'âge chacun apprend également à se différencier et à affirmer son propre moi en modifiant ses relations avec autrui. La socialisation montre la nature dialectique de la formation du lien social qui intègre progressivement les individus dans l'univers social.¹³

b. Les relations sociales en milieu éducatif.

Parallèlement à la socialisation institutionnelle, que l'on pourrait qualifier d'autoritaire, se développe une socialisation « horizontale » entre pairs. Dès la fréquentation de l'école ou même dans son voisinage de vie, l'enfant côtoie d'autres enfants de son âge avec qui il doit négocier un vivre ensemble et des actions communes ou de collaboration.

À la socialisation subie par les cadres institutionnels, que l'on pourrait qualifier de « passive », s'ajoute la socialisation « active » : celle par laquelle chaque individu fait sa place et transforme la société, à son échelle. En fait, il n'y a pas de société en dehors des individus qui la composent et qui en perpétuent les acquis tout en y impulsant un dynamisme évolutif dans tous les domaines et à tous les niveaux : pratique, théorique ou éthique.

Lors de la socialisation primaire, celle de l'enfance et de l'adolescence, chaque individu est formé, plus ou moins explicitement, à la gestion des relations interpersonnelles par un autocontrôle

¹² Marpeau, J. (2001)

¹³ Grawitz, M. (1991).

émotionnel, une attitude d'écoute et de compréhension d'autrui. Il a aussi développé des aptitudes à coopérer et des stratégies pour résoudre les conflits.

Cette autre conception de la socialisation s'appuie sur une approche plus psychologique que sociologique. D'où une nouvelle définition de la « socialisation » :

« La socialisation désigne le processus global par lequel le sujet s'inscrit dans les pratiques des relations sociales... L'approche psychologique de la socialisation implique que le sujet ne fait pas que se conformer aux attentes sociales, mais qu'il prend une part active à ce processus. »¹⁴

Dès le plus jeune âge, se pose donc la question de l'effet socialisateur des « groupes de pairs », c'est-à-dire de l'existence d'une socialisation en quelque sorte « horizontale », exercée, les uns sur les autres, par des individus qui évoluent au sein d'un groupe dont les membres ont un statut égalitaire.¹⁵

Les attributions de popularité et les statuts et rôles qui s'ensuivent exercent une socialisation qui n'agit pas forcément selon les mêmes principes que celle qui procède des institutions scolaires ou familiales. Par exemple, dans le cadre d'une culture préadolescente, pour les garçons, principalement, la réussite scolaire constitue un obstacle à la popularité. Lorsqu'on passe de l'enfance à l'adolescence, la « culture des pairs » possède une force prescriptive indéniable, qui entre en concurrence avec les influences scolaires ou familiales. La socialisation par les pairs est donc davantage une contrainte supplémentaire qu'un espace de liberté.¹⁶ Selon Lahire (2004), on peut parler d'une jeunesse « sous triple contrainte », à la fois scolaire, parentale, et des pairs, ou, dans le monde moderne, sous quadruple contrainte si l'on ajoute l'action des industries culturelles qui imposent leurs modèles sociaux et culturels.¹⁷

Par ailleurs, on constate des phénomènes de socialisation réciproque, par exemple, entre générations (entre enfants, parents et grands-parents) les plus jeunes aidant parfois, en retour, leurs aînés à une meilleure adaptation aux changements de l'environnement, sur les plans socioculturel et technique.

À l'âge adulte, avec le début de la vie « active », chaque individu s'intègre, par nécessité ou par choix, à des groupes sociaux plus spécifiques : milieu professionnel, associations sportives, culturelles, mouvements politiques ou sociaux. Chacun de ces milieux possède une structure sociale explicite, statuts et processus, et une culture implicite, incluant des rôles, des comportements ritualisés, incarnant des normes que l'individu, aspirant à une insertion, doit apprendre et assimiler pour y être accepté, reconnu et, éventuellement, valorisé. C'est ce qu'on appelle la socialisation secondaire.

Cette nouvelle phase de socialisation est principalement marquée par des ajustements nécessaires entre l'habitus acquis lors de la socialisation primaire et les nouvelles normes propres aux milieux d'adhésion. Des conflits de rôles apparaissent (étudiant, mère, chef d'entreprise, sportif de haut niveau, etc.); ces conflits suscitent des débats intérieurs qui visent des conciliations respectant au mieux les aspirations de l'individu.

¹⁴ Laterrasse, C. & (1998)

¹⁵ Darmon, M. (2010), p.59

¹⁶ Darmon, M. (2010), p.61

¹⁷ Lahire, B. (2004)

5. L'interaction et la présence sociale

a. L'interaction à la base de la socialisation active.

En psychologie sociale, la socialisation est abordée sous l'angle des interactions entre des individus. Les interactions sont des actions réciproques qui exercent des influences mutuelles entre les partenaires. Par ces interactions, les manières d'être ensemble, les modes de coexistence et les systèmes d'attitudes se construisent et se confortent, ou se défont et se reconfigurent. Selon une approche fonctionnalisme, la socialisation est vue sous l'angle de sa fin et de ses produits : un citoyen intégré et utile. En revanche, l'approche interactionnisme pose un regard synchrone sur la socialisation en train de se faire : les négociations et ajustements, implicites ou explicites entre les individus ou les groupes.

Cette socialisation « synchronique » implique une aptitude et une compétence à établir et à entretenir des relations avec autrui. Sur le plan communicationnel, l'interaction fait appel à des expressions qui ont diverses fonctions, notamment référentielle ou expressive et phatique.

Alors que lors des rencontres fortuites, les échanges sur des sujets sans importance ont une fonction phatique, c'est-à-dire servant à maintenir le contact entre les interlocuteurs, dans les rencontres planifiées en fonction d'un objectif précis, les échanges ont une fonction référentielle, c'est-à-dire portant sur des informations nécessaires à la réalisation de l'objectif. Cette distinction est importante pour distinguer les phénomènes de « socialisation » en milieu scolaire : ceux orientés vers la collaboration d'apprentissage et ceux orientés vers le maintien des liens entre pairs.

Néanmoins, quel que soit l'objectif de communication, entretenir le lien ou collaborer, l'interaction est un phénomène complexe qui s'exprime toujours sur deux plans : rationnel et affectif. À tel point que l'information véhiculée est irrémédiablement connotée par la relation qui s'établit entre les locuteurs. Vers la fin des années soixante, un groupe de chercheurs en communication dit « de Palo Alto » a proposé les « axiomes » d'une logique de la communication.¹⁸ Ils sont au nombre de cinq :

- Il est impossible de ne pas communiquer : le comportement n'a pas de contraire. Le refus de s'exprimer est un message en soi.
- La communication se fait à deux niveaux : le contenu et la relation. Il y a les informations échangées et les rapports de confiance, d'autorité, etc. qui s'établissent entre les interlocuteurs.
- L'interaction s'inscrit dans une histoire : la ponctuation dépend de chaque interlocuteur. Une intervention est toujours une réaction à une précédente intervention de l'autre interlocuteur; chacun reconstruit la séquence des interactions selon sa perception.
- La communication se fait sur deux modes, digital et analogique : verbal et non verbal. Le langage verbal véhicule le contenu, les informations. Le non verbal exprime la relation que l'on établit avec son interlocuteur.
- Les séquences d'interactions peuvent être symétriques lorsqu'elles se fondent sur l'égalité et la minimisation des différences, ou bien complémentaires si elles se fondent sur la maximalisation de la différence. Dans ce dernier cas, ce n'est pas un partenaire qui impose la « complémentarité » à l'autre, mais chacun se comporte d'une manière qui présuppose et justifie le comportement de l'autre.

¹⁸ Watzlawick, P. et alii (1972), pp-45-69

Ces dimensions de la communication en général et des interactions en particulier doivent être prises en compte lorsqu'on se propose d'analyser les phénomènes de socialisation en milieu éducatif notamment à distance. Au-delà des intentions pédagogiques qui prennent en compte les aspects cognitifs et métacognitifs, les variables communicationnelles jouent un rôle déterminant dans les activités de groupe et plus encore lors de séquences d'apprentissage collaboratif.

b. Présence sociale

Pour la formation à distance, différentes formes de présence ont pu être définies : présence sociale, télé-présence, présence transactionnelle, distance transactionnelle. La « présence sociale » provient de la psychologie de la communication et est définie comme le degré de « saillance » d'une personne, quant à sa présence dans un groupe et quant à ses interactions et leurs conséquences sur sa relation avec les autres personnes en présence. La perception, positive ou négative, de la présence sociale dépend principalement de la qualité des interactions et de la satisfaction des participants.

De manière plus générale, la « sociabilité » est la capacité d'un individu ou d'un groupe d'individus à évoluer en société. Souvent déterminée par le capital social¹⁹ de l'agent considéré, elle est mesurée par la sociologie à l'aide d'outils sociométriques avant d'être modélisée grâce à des méthodes sociographiques telles que le sociogramme. En pratique, elle implique diverses aptitudes, telles que la capacité à tenir une conversation, à respecter les normes du milieu où on évolue, ou à ménager l'estime de soi de ses interlocuteurs.

Pierre Bourdieu distingue trois formes de capital : capital économique, capital culturel et capital social. Il définit le capital social comme « agrégat des ressources réelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de plus ou moins de rapports institutionnalisés de la connaissance et de l'identification mutuelles. »²⁰ Coleman²¹ applique ce concept au domaine de l'éducation.

À partir de ces différents travaux portant sur la présence sociale, Shin (2001) a développé la notion de « présence transactionnelle ». Appliquée plus spécifiquement à la formation à distance, elle réfère au degré auquel un étudiant à distance perçoit la disponibilité de l'équipe enseignante, de l'institution, ou encore de ses pairs. Elle implique aussi le degré auquel il se perçoit en lien avec eux.

6. L'apprentissage collaboratif et la socialisation.

Les milieux éducatifs traditionnels –réels- ont toujours été des milieux de socialisation. Les lieux sont conçus pour un enseignement en groupe-classe, mais aussi pour des rencontres d'échanges libres entre les divers intervenants, équipe enseignante, étudiants, spécialistes et employés de la logistique. Des liens fonctionnels et/ou affectifs s'y créent. Outre les horaires associés à la fonction éducative prioritaire, l'espace-temps relativement ouvert laisse libre cours à des rencontres fortuites qui complètent l'acculturation institutionnelle.

En milieu éducatif comme ailleurs, en dehors des affinités électives, rares sont les groupes d'individus qui ne sont pas minimalement structurés selon des rôles ou à tout le moins un but. Certains groupes sont plus structurés que d'autres –groupes militaires ou industriels, organisations

¹⁹ Voir infra le « capital social » et les réseaux sociaux

²⁰ Bourdieu (1983) p.249

²¹ Coleman (1990)

politiques ou religieuses-, et on peut facilement en créer un organigramme; mais même dans ce cas, il est certain que l'organisation officielle n'épuise pas le réseau des relations entre les unités du groupe. Il existe, en effet, une certaine structure affective; tout groupe comporte entre ses membres des relations de sympathie, d'antipathie et d'indifférence telle que l'ont clairement montré les travaux de Moreno, en sociométrie.²²

a. Les communautés d'apprentissage.

• **Le socioconstructivisme.**

Le courant du socioconstructivisme issu des travaux de Piaget et de Vygotski s'appuie sur le principe que c'est notamment en collaborant avec les autres qu'une personne apprend. Cette collaboration se nourrit d'échanges, de mises en commun, de confrontations, de négociations qui provoquent chez elle des remises en questions et stimulent de nouveaux apprentissages dans le cadre de la réalisation d'une activité collective. Pour que ses connaissances soient accessibles et compréhensibles par ses pairs, chaque participant doit faire un effort de clarification, d'ordonnancement préalable, de prise de possession de sa pensée qui sont autant d'exercices auto-structurants qui lui permettent d'objectiver et d'asseoir ses propres connaissances. Les échanges l'amènent également à procéder à un examen critique de ses connaissances, à faire un retour sur sa démarche cognitive et à l'évaluer.

Dans les milieux éducatifs et de formation, on a vu se développer depuis plusieurs décennies, les « communautés d'apprentissage » que l'on peut définir comme des ensembles d'individus regroupés autour d'un objectif d'apprentissage. Ces communautés ont une période d'existence prédéfinie et sont animées et/ou contrôlées par un enseignant qui évalue les apprentissages réalisés en fin de parcours. L'objectif d'apprentissage permet de différencier les communautés d'apprentissage des communautés de pratique, qui sont des regroupements de praticiens d'un domaine particulier s'échangeant informations et soutien, et les communautés de recherche qui sont des communautés scientifiques visant le développement des connaissances. La présence de l'enseignant confère à la communauté d'apprentissage un caractère plus contraignant que les deux autres, car il impose un cadre, oriente et/ou rectifie les cheminements et évalue le degré de réalisation des apprentissages par les participants.

Le développement des communautés d'apprentissage est parallèle à la diffusion des modèles constructivistes et socioconstructivistes. Si l'approche constructiviste insiste sur l'importance du processus de construction de ses connaissances par l'apprenant à partir des informations qui sont à sa disposition et de ses propres expériences, l'approche socioconstructiviste met l'accent sur la mise en commun des connaissances individuelles pour une confrontation, un approfondissement menant à un savoir collectif plus riche que la somme des savoirs individuels. De ce fait la construction du savoir de chacun dépend des interactions qu'il a avec les autres et avec son environnement.

• **Distinctions quant aux groupes d'apprentissage.**

Pour palier à l'absence « physique » de l'institution éducative et de ses agents, en formation à distance, on a eu recours à des activités « socio-collaboratives » impliquant la création de « communautés d'apprentissage ». Toutefois, l'abondante production d'écrits sur ces soit-disant communautés d'apprentissage en présente des conceptions bien différentes.

²² Stoetzel, J. (1978), p.233

Dillenbourg, Poirier et Carles (2003), analysant les « communautés virtuelles d'apprentissage »²³ distinguent trois formes de regroupements qui sont souvent assimilées les unes aux autres : les groupes d'amis, les groupes formels et les communautés.



Figure 1. Trois types de groupes d'après Dillenbourg & alii (2003).

Un groupe d'amis est informel; les conditions de participation de même que les objectifs ne sont pas imposés de l'extérieur, les affinités personnelles en sont le moteur. À l'opposé, un groupe formel relève généralement de l'initiative d'une personne telle qu'un formateur, en formation à distance par exemple. Celui-ci prédétermine les objectifs à atteindre, le nombre de personnes qui constitueront le groupe. Il détermine également sous quelle forme et dans quel but les membres du groupe ou de l'équipe communiqueront ensemble.

Une communauté, à la différence d'un groupe d'amis, est une organisation sociale relativement informelle et flexible orientée vers un but²⁴. Les membres s'associent pour réaliser un projet collectif qui rejoint leurs objectifs personnels. À l'occasion de ce projet en collaboration, se développe progressivement une micro-culture autour de pratiques, de comportements, de règles conversationnelles, voire de valeurs, partagés par les membres.

Les interactions, au sein de la communauté, sont basées principalement sur une logique de collaboration : les membres s'engagent activement à la réalisation du projet, partagent leurs ressources et s'échangent soutien et services dans ce but. Dans l'optique des communautés d'apprentissage à distance, on doit toutefois distinguer la logique de *collaboration* de celle de *coopération* qui s'appuie sur une division des tâches à réaliser et conséquemment des responsabilités; cette forme d'organisation du travail renvoie davantage à un groupe formel qu'à une communauté d'apprentissage dans la mesure où les interactions sont liées aux rôles attribués pour la réalisation du projet; elles portent davantage sur l'harmonisation des tâches aux différentes étapes que sur la discussion du contenu du projet.

La « communauté d'apprentissage » s'inscrivant dans une perspective *constructiviste* met de l'avant le rôle central joué par l'apprenant dans l'élaboration et l'approfondissement de ses propres connaissances. Toutefois, si l'apprentissage est avant tout un processus largement tributaire de l'activité de l'apprenant, dans une optique *socioconstructiviste* les interactions sociales entre pairs, lors des apprentissages, deviennent prépondérantes. C'est lorsque les apprenants s'engagent ensemble dans une démarche de collaboration qu'on peut parler de communauté d'apprentissage.²⁵

- **Le modèle de « communauté d'investigation ».**

Des chercheurs de l'Université Athabasca et de l'Université de Calgary²⁶ ont développé, pour le milieu universitaire, un modèle de communauté d'apprentissage sous le nom de « community of inquiry », à partir du modèle de recherche scientifique préconisé par Dewey et Bentley²⁷. Il s'agit d'une communauté d'apprentissage dont la spécificité est d'adopter systématiquement une

²³ Dillenbourg, P. & (2003)

²⁴ Dillenbourg, P. & (2003)

²⁵ Jézégou, A. (2010) p.5

²⁶ Garrison et Anderson (2001)

²⁷ Dewey, J & (1949)

démarche de résolution de problèmes, comme le font généralement les experts et chercheurs scientifiques. En ce sens, cette « communauté d'investigation »²⁸ pourrait être définie comme le rassemblement volontaire de personnes aux expertises diverses et d'égale valeur engagées conjointement dans une démarche collaborative de résolution de problèmes visant un apprentissage collectif.

Toutefois, de telles communautés d'investigation font appel à l'auto-direction de chacun des participants qui doivent s'y engager et contribuer à l'effort collectif. Garrison et Anderson (2001) précisent que l'émergence et le développement d'une communauté d'investigation nécessite, de la part de chaque apprenant, une implication personnelle tant pour interagir avec les autres que pour collaborer à la résolution du problème. En outre, l'auto-direction implique : motivation et autorégulation. Chaque apprenant du groupe doit donc être suffisamment motivé pour s'engager et persévérer dans son effort de collaboration; ce qui implique également une acceptation de la dynamique relationnelle du groupe dépendante des personnalités de chacun et du mode de fonctionnement adopté. En ce sens, chaque participant doit aussi être capable de déployer des stratégies adéquates pour réguler les aspects socioaffectifs, émotifs et cognitifs des interactions basées sur la collaboration.

On peut penser que le formateur pourrait jouer un rôle important dans la régulation des comportements d'apprentissage dans une logique collaborative, mais cette condition entre en contradiction avec le principe d'auto-direction de ces communautés d'investigation.

b. La présence à distance.

La « présence à distance » est une préoccupation relativement récente en formation à distance qui s'était développée, traditionnellement, sur le modèle « autoportant » des cours par correspondance. Le développement des technologies de téléconférences textuelles, puis audio et vidéo, a permis d'entrevoir la possibilité de recréer une certaine présence « virtuelle » à distance, simulant les interactions en classe. Alors que, jusque là, l'étudiant à distance était laissé à son apprentissage solitaire, il est devenu possible d'établir des liens d'apprentissage dynamique.

La présence à distance a d'abord été celle de l'enseignant ou du tuteur avec chaque étudiant à distance. Puis les plateformes d'échanges multipoints ont ouvert la porte à la création d'activités d'apprentissage en équipe ou en groupe. Les technologies actuelles permettent de multiples formes d'interactions sociales entre les formateurs et les apprenants, et entre les apprenants.

- **La présence à distance selon le modèle de l'université Athabasca.**

Un modèle de présence à distance en contexte de formation à distance a été proposé par l'équipe de chercheurs associés à l'université à distance Athabasca. Cette université met en œuvre ce modèle, qui fait actuellement référence dans le contexte nord-américain de la formation à distance. Il se décline en trois dimensions : la présence cognitive, la présence sociale, la présence éducative.

La présence cognitive.

La présence cognitive s'appuie sur l'idée qu'une *communauté de recherche* est capable de construire du sens à travers un processus continu de communication. Par des moyens de communication appropriés et des stratégies pédagogiques adéquates, des groupes d'étudiants peuvent construire leurs connaissances par la réflexion et des échanges critiques.

²⁸ Traduction libre de « community of inquiry ».

Cette présence cognitive renvoie à « l'ampleur à laquelle les participants sont capables de construire et de confirmer le sens grâce à la réflexion et au dialogue dans une communauté d'apprentissage »²⁹. Garrison et Anderson proposent plusieurs catégories d'interactions qui renvoient à quatre phases qui, selon eux, facilitent la collaboration pour résoudre un problème : la révélation, l'exploration, l'intégration et la résolution.

Ce concept de présence cognitive reprend les idées de Matthew Lipman qui propose un enseignement adapté à la capacité à penser par soi-même. Son système théorique et pratique vise à susciter la pensée rationnelle et créative, à travers des ateliers de discussion à caractère philosophique (pour les enfants ou les adultes). Au-delà du développement des compétences scolaires accrues, cette approche de l'éducation devrait permettre de développer la pensée critique. Cette pensée réflexive s'effectue par l'échange des idées, dans le respect et l'écoute.

Reprenant l'idée de « communauté de recherche » de Dewey, Lipman l'applique à la salle de classe. La classe doit être, selon lui, une communauté de recherche impliquant des activités intellectuelles de questionnement, de raisonnement, de mise en relation des idées, le plus souvent pour la résolution de problèmes. Il s'agit, en fait, de fusionner les concepts de pensée critique et de communauté. Il rejoint en cela une conception socioconstructiviste du savoir.

La présence sociale

La présence sociale implique une *participation active des apprenants* dans la communauté de recherche. Si, selon certaines stratégies pédagogiques, la dynamique de la classe peut permettre un haut taux de participation, la formation à distance peut aussi générer de nombreuses interactions des apprenants entre eux et avec leurs enseignants, si on a recours à des modèles pédagogiques qui les suscitent et les encouragent. La présence sociale se définit alors comme la capacité des apprenants à s'impliquer socialement et affectivement dans la communauté d'investigation. Toutefois, cette capacité peut être suscitée, encouragée et soutenue par les instructeurs ou les modérateurs de ces groupes; ils peuvent avoir recours à des stratégies de communication personnalisant les échanges pour une plus grande implication des intervenants : nommer les participants par leurs prénoms, s'inclure (« nous » au lieu de « vous ») dans les propositions, renforcer les comportements par l'expression d'approbation, etc. Ces indicateurs renvoient principalement au rôle joué par les interactions socioaffectives dans les apprentissages individuels et collectifs. En bref, la présence sociale a pour fonction de soutenir la présence cognitive par la création d'un climat et d'un espace social qui favorisent la collaboration entre les apprenants.

La présence éducative

La présence éducative est le *cadre pédagogique* dans lequel se manifestent la présence cognitive et la présence sociale. Il s'agit de l'organisation des activités en fonction des objectifs d'apprentissage. Dans l'optique de la « communauté d'investigation », ces activités d'apprentissage doivent être conçues selon un processus de recherche : étude de cas, résolution de problème, projet novateur, etc.

La présence éducative, c'est aussi le rôle joué par les formateurs dans « la conception, la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux pour atteindre des résultats d'apprentissage personnellement significatifs et intéressants d'un point de vue éducatif »³⁰. Selon Garrison et Anderson, la présence éducative des éducateurs se manifeste dans trois catégories

²⁹ Garrison et Anderson (2003) p.55

³⁰ Garrison et Anderson (2003) p. 55

d'interactions afin de favoriser la collaboration entre les apprenants : la conception et l'organisation des activités, la facilitation du dialogue pendant les activités et l'instruction directe pour le soutien aux activités.

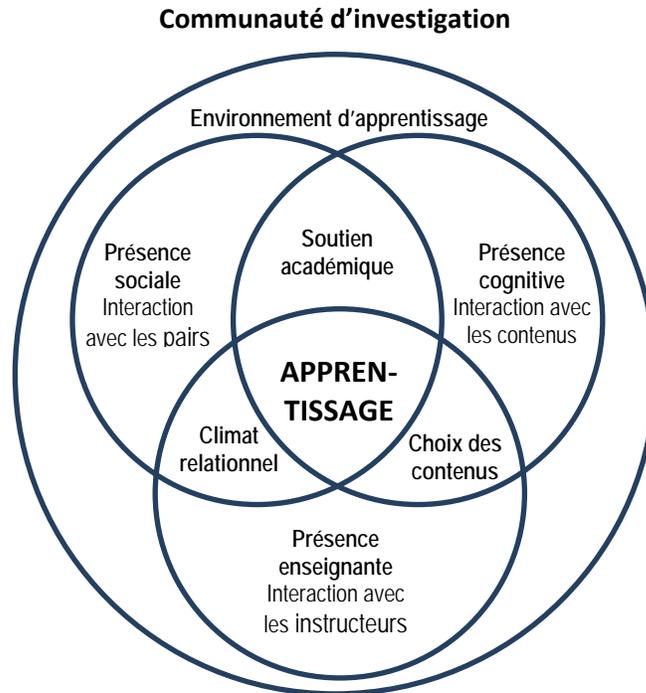


Figure 2. Modèle de « Community of inquiry » selon R. Garrison T. et alii (2007)

7. Distance transactionnelle.

Les développements de la formation à distance ont suscité de nombreuses recherches sur ce mode de communication éducative, le terme de distance en étant la dimension clef. Dans le sillage des recherches sur les médias de communication, on s'est d'abord préoccupé de la distance temporelle que les médias traditionnels –courrier, téléphone- permettaient ou non de réduire. L'avènement des télécommunications numériques a réorienté les recherches sur les contraintes relatives aux canaux sensoriels que la distance implique. Même si les dispositifs de communication éducative actuels permettent une plus grande présence à distance, pour les usagers, les transactions médiatisées semblent toujours maintenir un certain décalage par rapport aux transactions éducatives en classe.

Certains chercheurs ont donc élargi la conception de la distance à sa dimension psychologique, plus précisément la distance qui se crée entre les apprenants et les enseignants et qui conditionne leurs comportements. Moore, qui s'était intéressé depuis les années 70 aux mouvements d'ingénierie pédagogique qui, dans une optique behavioriste, laissaient peu d'autonomie à l'apprenant, tente d'y réintroduire une dimension psychologique, ou humaniste. Il propose donc la notion de distance transactionnelle pour désigner l'ensemble des facteurs qui peuvent contribuer à l'écart communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant³¹. Cet écart est lié

³¹ Moore (1993)

à la présence ou non d'un dialogue éducatif dans un contexte éducatif plus ou moins contraignant. Quelques années plus tard, suite à quelques expérimentations, il propose un modèle de la « distance transactionnelle » qui servira à la typologie de tous les programmes éducatifs préconçus pour des apprentissages, hors classe, dissociant l'équipe enseignante et les apprenants. Cette typologie permet de caractériser tous les programmes éducatifs : depuis ceux qui sont hautement structurés et quasi-industriels, tels qu'un grand nombre de cours en ligne proposés actuellement, jusqu'à ceux dont la pédagogie est centrée sur l'apprenant et où s'engage un dialogue relativement fort avec l'équipe d'encadrement.

Ceux groupes de paramètres interviennent dans cette distance psychologique : les paramètres relatifs à la « la structure », ou les contenus de formation, et ceux relatifs au « dialogue », ou à la nature des interactions entre les divers intervenants enseignants et apprenants.

Concernant la structure

Un programme éducatif comprend des leçons, chacune visant des objectifs pédagogiques, des contenus thématiques, des documents textuels, audio et/ou visuels, des activités et des exercices, des tests, etc. Tous ces éléments sont généralement organisés selon une stratégie pédagogique laissant parfois peu de place à l'initiative des étudiants. Cette structure rigide convient habituellement aux cours techniques destinés aux étudiants en médecine, en sciences appliquées, ou encore aux militaires. De telles structures permettent, durant le cours, de suivre régulièrement les progrès de chaque étudiant et de leur apporter, au besoin, soutien et correctifs. On peut s'assurer que chaque étudiant passe par toutes les étapes du cours dans l'ordre des séquences. Les étudiants n'ont pas ou peu de possibilité de dévier, selon leurs besoins personnels, de ce que les instructeurs ont préparé.

D'autres cours sont conçus avec une structure plus souple, dans laquelle les étudiants peuvent suivre plusieurs chemins d'apprentissage; ils peuvent négocier certains changements avec leur instructeur. Dans de tels cours, on peut demander aux étudiants d'analyser divers documents, imprimés, pages Web ou sur supports numériques, sur un thème d'apprentissage, à leur propre rythme, et de ne rendre leurs travaux que quand ils se sentent prêts. Le recours à l'instructeur n'est pas obligatoire.

Concernant le dialogue

Moore fait une distinction entre « dialogue » et « interaction »; pour lui le « dialogue » réfère à une interaction « positive » dans laquelle il y a échange de sens dans un contexte d'écoute et de confiance. Sur un plan technologique, il va de soi que, pour que ce dialogue ait lieu, les outils de communication *interactifs* sont à privilégier par rapport à la diffusion de programmes enregistrés sur supports ou en ligne. Ces programmes sont a priori très structurés et ne laissent pas d'autonomie à l'apprenant, à moins qu'ils ne soient l'objet de dialogues ultérieurs avec le formateur et/ou les apprenants.

Toutefois, force est de constater que la latitude de dialogue est bien souvent conditionnée par la structure, mais pas nécessairement par le média utilisé. Par exemple des cours en visioconférence offrent de nombreuses opportunités de dialogue, mais elles ne sont pas exploitées si les séances servent à diffuser des cours magistraux. Dans ce cas, on peut considérer que le cours est hautement structuré, puisqu'on ne confère à l'étudiant que la possibilité de prendre des notes et qu'on lui laisse peu de possibilités d'interagir avec l'enseignant. En revanche, dans les anciens cours par correspondance, il pouvait y avoir un réel dialogue entre l'enseignant et l'apprenant, même si le moyen de communication était un peu lent.

La relation entre la structure et le dialogue dans un programme de formation peut être illustré dans le schéma ci-dessous : la distance transactionnelle augmente lorsque la structure augmente et/ou lorsque le dialogue diminue.

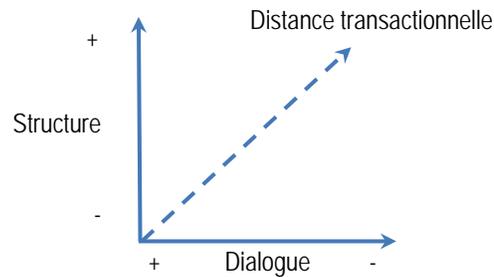


Figure 3. Distance transactionnelle en fonction de la structure et du dialogue selon Moore (1997)

Bien sûr, d'autres facteurs entrent dans le développement de dialogues entre l'enseignant et l'apprenant : le sujet du cours, la personnalité ou l'origine culturelle de l'étudiant. En outre, certains étudiants sont très autonomes et ne ressentent pas le besoin de « dialoguer » avec l'enseignant ou le chargé d'encadrement.

Annie Jézégou, reprenant les divers travaux sur la « distance transactionnelle », propose quelques grands indicateurs permettant d'opérationnaliser cette notion. Elle identifie 13 composantes permettant de caractériser un dispositif éducatif.

3 catégories	Composantes associées
<i>Composantes spatio-temporelles</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Temps, • lieu, • accès, • rythme
<i>Composantes purement pédagogiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cheminement, • séquence, • objectifs, • contenu, • format, • méthodes, • évaluation
<i>Composantes de la communication éducative médiatisée</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ressources humaines, • Ressources techniques : supports médiatisés d'apprentissage et outils de communication distants

Tableau 1. Les trois catégories de composantes d'un dispositif de formation³²

En bref, les degrés de dialogue et de structure varient d'un cours à distance à l'autre. Alors que, jusqu'à récemment on mettait l'accent sur les opportunités offertes par les technologies, on constate que la distance transactionnelle dépend de l'approche pédagogique : programmée ou

³² Jézégou (2005) p.123

socioconstructiviste. Mais les choix pédagogiques dépendent aussi des types d'apprenants et du sujet du cours.

« Si la théorie de la distance transactionnelle est poussée jusqu'à sa conclusion logique, elle subsume des concepts qui sont basés sur des attributs physiques comme l'électronique de l'e-learning, l'hybridation dans l'apprentissage hybride et les télécommunications, câblées ou pas, dans l'apprentissage en ligne. Plus encore, la théorie de la distance transactionnelle s'étend bien au-delà de ces composants systémiques de bas niveau pour inclure les fondements de la psychologie, la sociologie, l'éducation et d'autres champs liés aux sciences de l'éducation. »³³

8. La socialisation et les médias sociaux

a. Capital social et réseaux.

Les recherches sur le « capital social » ont ouvert la voie à l'analyse de l'importance des réseaux sociaux. Le capital social est associé à l'accessibilité à l'information par la communication via des réseaux de personnes. Même si la circulation de l'information peut prendre parfois du temps, elle se fait généralement plus vite à l'intérieur d'un réseau établi. En outre, le capital social sera d'autant plus important que les personnes-ressources sont nombreuses. Toutefois, il est important de faire une distinction entre les réseaux fermés et les réseaux ouverts.

Un réseau « fermé » est un réseau dont les membres sont étroitement liés les uns aux autres et qui limitent leurs échanges avec l'extérieur du groupe. Chaque membre doit avoir les qualifications requises pour devenir membre du réseau social particulier. Ainsi, en raison de leurs liens étroits, les membres se font confiance et diminuent le « contrôle social »; de ce fait l'information circule plus ouvertement. La circulation limitée de l'information peut donc accroître le « capital social » des membres du groupe.

Selon les théories de l'information, la valeur de celle-ci augmente avec sa rareté. L'information générée par les réseaux fermés peut donc être considérée comme ayant une « valeur » certaine. Si le réseau s'ouvre, l'information accessible à tous est banalisée et perd sa fonction. De ce fait, pour un individu, le capital social doit être associé à l'appartenance à un réseau d'initiés. L'exclusion des « non-initiés » des groupes ou des réseaux, en raison d'une ou plusieurs différences sociales, rejoint, selon Bourdieu, la logique traditionnelle du capitalisme économique.

En outre, le fait d'appartenir à divers réseaux non-identiques peut accroître le capital social d'une personne et, moindrement, celui des autres membres de ces réseaux qui peuvent désormais accéder à de nouvelles sources d'information.

b. Médias et réseaux sociaux.

Les télé-médias numériques interactifs, le Web 2.0 ou plus spécifiquement les « médias sociaux », ont mis en exergue l'importance des « réseaux sociaux ». En effet, l'attrait de ces nouveaux médias est de permettre à toute personne, connectée à Internet, de créer des liens automatiques avec les membres de ses divers groupes d'appartenance. L'engouement, notamment des jeunes, pour ces médias tient à la facilité et la rapidité d'interconnexion. Le groupe d'appartenance ayant un rôle primordial, chez l'adolescent, pour la construction de son image sociale, de son identité et de l'estime de soi, c'est d'abord cette catégorie d'individus qui a fait le succès rapide et démesuré de réseaux tels que Facebook.

³³ Saba F. (2005) p.4

Les réseaux sociaux sur Internet renforcent la sociabilité même si le caractère virtuel de ces réseaux a pu laisser croire que les usagers étaient en manque de relations réelles. D'après les études sociologiques récentes, les utilisateurs les plus actifs sur les réseaux sociaux tels que Facebook et Twitter sont également ceux qui ont la vie sociale la plus remplie. Les médias sociaux permettent, par exemple, aux adolescents de réaliser plusieurs activités de socialisation « réelles » qui sont en suite valorisées sur la toile. Les étudiants qui utilisent Facebook, semblent se sentir mieux appréciés de leurs pairs, participent plus fréquemment aux activités parascolaires et augmentent leur confiance en eux; ils sont plus disposés à collaborer avec d'autres pour la réalisation de travaux académiques.

Pierre Mercklé³⁴ et d'autres sociologues pensent que l'avènement des réseaux sociaux virtuels n'a en rien révolutionné les réseaux sociaux réels traditionnels, mais ont accompagné les transformations des relations sociales déjà à l'œuvre. Les réseaux sociaux ont été l'occasion de réévaluer nos liens forts et faibles avec notre milieu, de redéfinir les notions de groupe et de communauté. Ils mettent ainsi en évidence le contrôle social, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques sociales, formelles ou informelles qui tendent à produire et à maintenir la conformité des individus aux normes de leur groupe social.

Les réseaux sociaux virtuels offrent un grand potentiel de multiplication des relations sociales, ce qui réduit virtuellement la distance entre les individus. Toutefois, cette facilité oblitère la la recherche individuelle de capital social en diluant dans un réseau plus vaste les relations mobilisables pour un projet ou une cause particulière, ou pour un soutien face à des difficultés.

L'internaute inscrit dans un réseau virtuel cherche la validation par les autres de ce qu'il est. Comme dans la vie réelle, les inégalités sociales subsistent. Ceux qui sont socialement actifs dans la « vraie vie » peuvent faire croître régulièrement leur réseau virtuel. Ils se permettent d'être plus sélectifs avant d'accepter un « nouvel ami », alors que les autres, moins actifs, auront tendance à accepter toutes les demandes qu'ils reçoivent. De nouveaux clivages sociaux s'instaurent.

En outre, on constate une théâtralisation des adeptes des réseaux sociaux. On assiste à une prolifération de photos les mettant en vedette dans leur vie quotidienne censée être remarquable. C'est souvent le même message qui est envoyé à la communauté : « J'ai une vie formidable, je sors beaucoup, je m'amuse, je connais plein de gens, etc. ». Cette propension à exposer des pans de sa vie privée a été analysée par Serge Tisseron.

*Le désir de se montrer est fondamental chez l'être humain et il est antérieur à celui d'avoir une intimité.*³⁵

Reprenant un concept que le psychanalyste Jacques Lacan avait proposé, Tisseron parle « d'extimité » pour illustrer le *processus* par lequel des fragments du soi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés. La présentation de soi est, toute la vie, une façon de guetter dans le regard d'autrui, et plus largement dans ses réactions, une confirmation de soi. En outre, Internet est d'abord un espace dans lequel on explore des identités multiples; le pseudonyme permet parfois la dissimulation, mais il est d'autres fois un masque permettant une forme d'authenticité.

L'expression du soi intime que constitue le processus d'extimité n'a de sens que si l'interlocuteur est reconnu apte à le valider. Pour ce faire, les interlocuteurs doivent développer une connaissance réciproque par une relation passant d'une intimité non partagée à une intimité

³⁴ Mercklé, P. (2011)

³⁵ Tisseron, S. (2011) p.84

partagée de plus en plus grande selon le processus de « pénétration sociale » analysé par plusieurs psychosociologues³⁶.

Certaines études récentes auprès des usagers des réseaux sociaux numériques ont mis en évidence que les personnalités timides, qui ont généralement des réseaux restreints, ont tendance à renforcer le sentiment de proximité avec leurs amis et à développer des relations plus satisfaisantes que ceux dont le réseau est plus étendu et qui semblent avoir plus de saillance ou de présence sociale comme nous l'avons évoqué plus haut.

³⁶ Morval, J. (1995)

Chapitre 2

Les clientèles et les modes de cheminement en formation à distance

1. Les clientèles francophones de la formation à distance au Canada.

Les clientèles francophones de la formation à distance, au Canada, sont très diversifiées. Tout d'abord, les différences d'âge sont importantes entre les trois ordres d'enseignement. Par ailleurs la dispersion des populations francophones et la grande variabilité de leur densité a un impact sur les modalités de dispensation des services à distance.

a. Les profils d'âge.

Quant au partage selon l'âge, nous retiendrons quatre profils : les jeunes d'âge scolaire, les jeunes adultes non actifs, les jeunes adultes actifs et les adultes professionnels. Nous synthétisons ici les constats de plusieurs études de clientèles, réalisées par certaines institutions ou par des organismes associatifs ou provinciaux.

- **Les jeunes d'âge scolaire**

Partout au Canada, les jeunes d'âge scolaire sont tenus par la loi d'être scolarisés au moins jusqu'à 16 ans dans des institutions de formation. La distance spatiale ne sera donc pas celle de l'étudiant par rapport à l'institution, mais celle de l'enseignant par rapport à l'institution qui, éventuellement, ne dispose pas des ressources humaines adéquates localement. En regard de la formation à distance, les besoins de cette catégorie d'étudiants sont en rapport avec l'obligation qu'ils ont d'acquérir une formation générale sanctionnée par un diplôme de fin d'études secondaires. Sous l'angle de la socialisation, ces jeunes ont des contacts fréquents avec leurs pairs dans les espaces de leur institution d'appartenance; ils peuvent y nouer des liens socio-affectifs, voire collaboratifs.

- **Les jeunes adultes non actifs**

Les jeunes adultes non actifs engagés dans un processus de formation sont les étudiants qui suivent régulièrement des cours au niveau collégial et universitaire, ou qui, n'ayant pas réussi à compléter leur formation secondaire, tentent de le faire. Ils sont caractérisés par le souci de réussite de leurs cours pour accéder à plus ou moins long terme au marché du travail. Ils ont conscience que cet état est temporaire et préparatoire à une autre étape de leur évolution. Ils sont aussi à la recherche de leur identité : c'est l'heure de choix de vie, professionnelle et personnelle. Pour ceux qui sont éloignés des centres d'éducation supérieure et qui en ont les moyens financiers, c'est l'occasion de quitter son milieu d'origine pour vivre une certaine autonomie. La socialisation prend toute son importance pour nouer des amitiés fortes. C'est aussi l'âge d'un certain engagement citoyen et de l'adhésion éventuelle à certaines causes sociales ou politiques. Le milieu éducatif institutionnel est habituellement le lieu privilégié de leurs activités sociales, de leur socialisation.

Certains, éloignés des centres de formation, n'ont pas les moyens financiers pour séjourner près de l'institution d'enseignement où ils souhaitent poursuivre leurs études; d'autres doivent occuper des emplois à temps partiel pour assurer leur subsistance, ce qui peut empiéter sur le temps qu'ils pourraient consacrer à leurs études; d'autres encore, après une adolescence chaotique, souhaitent se réinsérer dans la société après avoir complété une formation interrompue. Ce sont ces types d'étudiants qui, pour des raisons diverses, optent pour la formation à distance. Leurs attentes sont alors diverses, les éloignés souhaitent accéder le plus possible à l'ensemble des services de l'institution, y compris les activités sociales, les employés à temps partiel souhaitent concilier leurs horaires, les « raccrocheurs » ne souhaitent pas retrouver les contraintes institutionnelles qu'ils ont connues dans leur récente jeunesse, horaires, présence, discipline collective, etc. On peut donc penser que seuls les éloignés seraient intéressés à la socialisation avec l'institution et avec les pairs, les autres ayant déjà leurs réseaux sociaux, milieu de travail ou groupes d'amis. Ces deux derniers types de jeunes adultes non actifs « instrumentalisent » la formation à distance, comme passage obligé pour entrer le plus rapidement possible à la vie active.

- **Les jeunes adultes actifs**

Certains jeunes adultes qui se sont engagés précocement dans la vie active, sur le plan professionnel ou sur le plan familial, souhaitent parallèlement poursuivre ou compléter leur formation. L'institution éducative n'est plus le lieu privilégié de leur vie sociale : ils ont déjà créé des liens forts avec des collègues de travail, avec de vieux amis et éventuellement leur nouvelle famille. Eux aussi instrumentalisent la formation à distance comme un service qui les amène à cheminer sur le plan personnel. S'ils apprécient, à l'occasion, de collaborer avec des co-apprenants, ils ont conscience que les liens circonstanciels qui s'établissent sont utiles, si leurs coéquipiers s'avèrent plus familiers qu'eux avec les attentes institutionnelles, mais qu'ils ne sont que temporaires, leurs intérêts, préoccupations et valeurs pouvant être bien différents pour être à la base de liens durables.

- **Les adultes professionnels**

Les adultes plus âgés, « installés » dans la vie professionnellement et familialement qui retournent aux études, le font le plus souvent dans un but précis de promotion dans leur milieu de travail, ou de réorientation de carrière. Plus que les précédents, ils instrumentalisent la formation; elle est un moyen et non une fin. Les objectifs de compétence à atteindre par la formation sont essentiels. Comme l'ont montré bon nombre d'études sur les étudiants adultes, ils entrent en formation avec une expérience personnelle et professionnelle qu'ils veulent réinvestir. C'est une compétence personnelle qu'ils souhaitent acquérir efficacement et rapidement; l'apprentissage collaboratif ne présente aucun intérêt à moins qu'il ne se fasse entre gens de même expérience, comme c'est le cas des infirmières, par exemple, dans les cours de formation en santé. En outre, ils souhaitent étudier seul et à leur rythme. Les à-côtés de la formation sont perçus comme des distractions susceptibles de retarder l'atteinte de leur objectif. Leur réseau social professionnel, amical, associatif, etc. est établi depuis longtemps.

Nous proposons un tableau classificatoire très général quant à la socialisation par rapport à l'âge.

	Socialisation collaborative dans le cadre institutionnel		Socialisation relationnelle dans le cadre institutionnel	
	<i>En présence</i>	<i>À distance</i>	<i>En présence</i>	<i>À distance</i>
Jeunes d'âge scolaire	Souhaitée	De fait	Souhaitée	Peu d'intérêt
Jeunes adultes non actifs	Souhaitée	De fait	Peu d'intérêt	Peu d'intérêt
Jeunes adultes actifs	De fait	De fait	Peu d'intérêt	Peu d'intérêt
Adultes professionnels	Peu d'intérêt	Peu d'intérêt	Peu d'intérêt	Peu d'intérêt

[Recherchée = essentielle; souhaitée = recherchée, mais non essentielle; de fait = non souhaitée, mais acceptée; peu d'intérêt = non souhaitée]

Tableau 2. Propension pour la socialisation selon le profil d'âge.

b. Les profils sociogéographiques.

Quant au partage sociogéographique, nous distinguerons : la population francophone majoritaire du Québec, les importantes communautés francophones minoritaires du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Manitoba, et les « ayants droit » francophones des autres provinces. Les besoins et les comportements de ces différents groupes diffèrent donc en regard de la formation à distance

- **Les francophones du Québec.**

Comme on le sait, le ministère de l'éducation du Québec n'a pas encore autorisé l'offre de formation à distance aux jeunes scolarisés au secondaire, mis à part quelques rares exceptions. Quant au collégial, le mandat de la formation à distance a été centralisé au Cégep à distance. Quant aux universités, elles ont toute latitude pour offrir ou non des services de formation à distance. De ce fait, selon l'âge, il n'y a que trois profils en formation à distance : les jeunes adultes non actifs, les jeunes adultes actifs et les adultes professionnels.

Le choix de la formation à distance par ces adultes québécois n'est pas motivé par l'isolement linguistique. Dans la plupart des régions de la province, des institutions du secondaire et du collégial sont présentes et il est relativement aisé d'y avoir accès à une distance raisonnable, sauf dans le nord et l'est de la province. Les universités sont concentrées dans les trois principales villes : Québec, Montréal, Sherbrooke, mais la création de l'Université du Québec, au début des années 70, a permis le développement d'unités d'enseignement supérieur dans diverses régions de la province et la création de la Télé-université pour rejoindre les populations plus excentrées et aussi répondre à des besoins spécifiques.

Si les formations de base, au secondaire et au collégial, sont accessibles dans pratiquement toutes les régions du Québec, les formations spécialisées ne sont pas offertes partout; pour des raisons financières, certaines institutions se sont spécialisées dans certaines options. Les spécialisations professionnelles –pêcheries, mines, métallurgie, etc.- ont été décentralisées vers les institutions des régions caractérisées par l'une ou l'autre de ces activités, les éloignant ainsi des clientèles étudiantes potentielles des autres régions. Les diverses unités de l'Université du Québec se sont à leur tour en partie spécialisées pour répondre aux besoins prioritaires de leur région. Pour accroître la rentabilité de toutes ces spécialisations, décentralisées et réparties dans toutes les régions de la province, la plupart des institutions québécoises ont mis en place des services de formation à distance.

Dans les grands centres où l'offre de formation est très vaste, certaines clientèles adultes choisissent la formation à distance, non pas en raison de leur éloignement mais pour la flexibilité du rythme d'apprentissage; elles souhaitent concilier les exigences temporelles de leurs activités personnelles avec celles de leur retour aux études. Le Centre Champagnat, en plein cœur de Montréal, en est un parfait exemple. La clientèle de la FADA (FAD assistée) réside dans la grande région de Montréal et souvent dans les quartiers centraux; c'est en raison de cette proximité qu'il est demandé aux étudiants à distance de venir en personne rencontrer régulièrement leur enseignant.

Sur le plan de la socialisation, outre l'intérêt de pouvoir collaborer éventuellement avec des pairs « professionnels », ces adultes ont leur réseau social déjà constitué. En outre, la recherche de connivence linguistique n'est pas en jeu.

- **Les communautés francophones du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Manitoba.**

L'existence de plusieurs institutions éducatives d'importance au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba, est due à la présence de communautés francophones suffisamment nombreuses et souvent regroupées dans quelques régions de ces provinces. Moncton et la péninsule acadienne, le nord et l'ouest ontariens et la région de Saint-Boniface permettent aux populations francophones de se côtoyer et d'entretenir une certaine culture française ancestrale.

Les conseils scolaires francophones assurent les services éducatifs en français aux jeunes générations. Toutefois, pour contrer la forte concurrence du milieu anglophone majoritaire, ces institutions doivent accroître leur offre de services : options, spécialités professionnelles, nouvelles technologies, etc. Au secondaire, la mise en commun des ressources humaines et pédagogiques s'avère la solution la plus économique; les écoles se partagent ces ressources à distance. Au collégial, la décentralisation est de mise (Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, le Collège Boréal). À un degré moindre, c'est aussi le cas pour les universités (Université de Moncton); dans tous les cas, la formation à distance prend le relai pour rejoindre les clientèles les plus éloignées.

En Ontario, Contact Nord, un organisme soutenu par la province, est spécialisé dans le développement de sous-centres de services de formation à distance, en anglais et en français, dans toutes les régions ontariennes. Ces sous-centres offrent un soutien logistique aux formations offertes aux trois ordres d'enseignement par les diverses institutions affiliées. Leur implantation géographique est déterminée par la proximité à un maximum de 50 kilomètres du domicile de toute clientèle potentielle. Certains sous-centres disposent minimalement d'une salle en vidéoconférence et de petites salles pour le travail en ligne. En outre le personnel restreint offre du soutien aux démarches administratives des usagers. Les locaux de ces sous-centres locaux servent implicitement de lieux de rencontres pour les étudiants de la région qui, ainsi, peuvent collaborer pour des travaux ou simplement socialiser.

Le facteur linguistique joue un certain rôle dans le sentiment d'appartenance aux institutions et, dans les régions éloignées, dans le désir de se retrouver entre francophones ayant, au départ, des objectifs éducatifs communs. La socialisation qui se fait à travers les activités éducatives rejoint un objectif communautaire culturel plus permanent.

- **Les ayants droit francophones des autres provinces**

Après des demandes répétées d'aide au maintien de leurs communautés francophones fortement minoritaires dans les autres provinces canadiennes, celles-ci ont obtenu, il y a quelques décennies, des « droits », notamment en éducation; c'est la raison pour laquelle les services en

français qui leur sont maintenant offerts ne le sont plus par bienveillance, mais parce qu'ils sont des « ayants droit ».

Géographiquement, ils sont le plus souvent très disséminés. Il n'y a qu'en Colombie Britannique que subsistent quelques communautés regroupées en milieu urbain. Partout ailleurs, il s'agit de petits groupes issus d'une ou de quelques familles. C'est le cas notamment en Nouvelle-Écosse, en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie Britannique. Les nouvelles technologies de télécommunications multimédias interactives ont permis de redynamiser ces groupes en les mettant en réseau et de leur redonner un sentiment communautaire.

En bref, quel que soit le groupe d'âge, le besoin de socialisation dépasse le simple cadre scolaire. La formation à distance, en soi, y est investie d'une fonction marginale mais essentielle de création d'un réseau appelé à dynamiser les communautés.

Comme pour la typologie des clientèles de formation à distance selon les âges, on propose un tableau récapitulatif des besoins de socialisation des trois types sociogéographiques :

	Socialisation collaborative dans le cadre institutionnel		Socialisation relationnelle dans le cadre institutionnel	
	<i>En présence</i>	<i>À distance</i>	<i>En présence</i>	<i>À distance</i>
<i>Adultes francophones du Québec</i>	« de fait »	« de fait »	Peu d'intérêt	Peu d'intérêt
<i>Francophones du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Manitoba</i>	Souhaitée ou « de fait »	Souhaitée ou « de fait »	Souhaitée ou « de fait »	Souhaitée
<i>Ayants droit francophones des autres provinces</i>	Souhaitée	Souhaitée	Recherchée	Recherchée

[Recherchée = essentielle; souhaitée = recherchée, mais non essentielle; de fait = non souhaitée, mais acceptée; peu d'intérêt = non souhaitée]

Tableau 3. Propension pour la socialisation selon le profil sociogéographique.

c. Les profils psychologiques.

En regard de la socialisation, nous pourrions envisager une troisième typologie des apprenants, en fonction de leur profil psychologique. Les psychologues distinguent les dépendants des indépendants et des interdépendants. Ces types sont souvent associés au degré de maturité des individus.

Les *dépendants* sont ceux qui ont besoin du soutien constant de leur environnement social qui doit les encourager et maintenir leur estime de soi. Il va de soi que cette catégorie d'individus a un besoin irrépensible de socialisation de type affectif. Cette caractéristique se retrouve habituellement chez les jeunes adolescents qui ne peuvent se passer de leur groupe d'amis, en milieu scolaire et maintiennent le contact avec eux via les médias sociaux.

Les *indépendants*, à l'inverse, sont épris de liberté et ne supportent aucune intrusion dans leurs décisions et dans leur vie en général. Leur estime de soi est généralement assez haute et ils n'ont pas besoin de renforcement par leurs proches. Par peur d'être « envahis », ils maintiennent à distance les intrus potentiels. Les occasions de socialisation qui leur sont proposées lors des formations sont perçues comme des menaces et ils chercheront à les éviter.

Les *interdépendants* sont des personnes habituellement d'une grande expérience sociale qui maîtrisent l'art du dialogue et de la collaboration. Ils ont conscience de l'utilité d'échanger et de collaborer avec autrui. Les occasions de socialiser dans le cadre d'une formation seront accueillies de manière positive. Toutefois certains peuvent avoir tendance à instrumentaliser la socialisation à leur profit en préférant les activités d'apprentissage collaboratif, mais en refusant l'investissement personnel et affectif que demandent les relations sociales en soi.

2. Les cheminements offerts en formation à distance

La formation à distance recouvre une vaste gamme de modalités de prestations de ces services éducatifs. Jadis, on a eu coutume de distinguer les modalités selon les technologies utilisées : cours par correspondance (papier et courrier postal), cours multimédias (cassettes ou CD et courrier postal), téléconférences (audio ou vidéo par lignes dédiées), en ligne (par Internet), en webinaires. Le développement de la formation à distance s'est fait à partir des besoins de la clientèle, le premier étant la flexibilité.

a. Le cheminement individualisé.

Sachant qu'en formation à distance on transforme le « ici et maintenant », du présentiel, en « ailleurs et plus tard », les institutions a priori dédiée à la formation à distance ont bâti leur offre de services sur ce principe sous-jacent à la flexibilité. Ainsi, elles ont offert à l'étudiant à distance de faire un cheminement individuel, c'est-à-dire de débiter et de terminer sa formation selon ses disponibilités. C'était d'ailleurs le modèle obligé des anciens cours par correspondance. Lorsque cette modalité de formation restait très marginale, on se préoccupait peu du taux de persévérance qui était assez faible. Dès lors qu'avec le développement technologique une clientèle plus nombreuse est attirée par ce mode d'apprentissage, la persévérance devient un paramètre de mesure de la productivité d'un système éducatif. La question qui se pose est : comment maintenir l'offre de flexibilité tout en réduisant le taux d'abandon?

b. Le cheminement par cohorte.

Les services de formation à distance qui ont été développés dans les institutions traditionnelles ont été calqués sur l'organisation des cours en classe sur campus. Le système éducatif est structuré, depuis sans doute ses origines, à partir d'un groupe-classe d'individus ayant des acquis culturels équivalents. L'enseignement est collectif et le groupe progresse au même rythme, déterminé par l'enseignant. De ce fait, la formation de chacun doit se terminer simultanément et des examens terminaux en évaluent l'achèvement. Ce type de cheminement hors contrôle de l'apprenant est implicitement conçu pour une clientèle temporairement captive, sans autre obligation sociale. En bref, elle implique que les apprenants soient disponibles entièrement pour leurs études, le temps de leur formation.

Toutefois pour harmoniser les cours suivis en parallèle et les périodes annuelles réservées à d'autres activités sociales, les activités éducatives sont découpées en périodes de temps : les sessions. Elles sont le plus souvent trimestrielles ou annuelles.

c. Éducation permanente et flexibilité.

Les contraintes de lieu et d'horaires sont en contradiction avec les pratiques traditionnelles de l'éducation. Pour offrir des formations aux clientèles adultes ayant d'autres contraintes de lieu et d'horaires, à leur travail ou dans leur famille, les institutions ont dû assouplir leurs contraintes et offrir des cours « du soir » ou concentrés en fin de semaine. Mais, face aux changements dans les rythmes de travail ou dans les obligations des jeunes familles attentives aux activités diversifiées de

leurs enfants, ces aménagements ne suffisent plus pour drainer toutes les clientèles potentielles. La formation à distance répond mieux à leurs besoins. Sans la contrainte de synchronicité, cette catégorie d'apprenants peut apprendre aux moments qui lui conviennent, là où elle se trouve. En bref, la flexibilité est le critère déterminant pour s'engager dans un cheminement de formation permanente.

En retour, la flexibilité entre, a priori, en conflit avec l'apprentissage collectif –ou social- qui a l'avantage de partager et de confronter ses idées à celles d'autrui. Or, les tendances actuelles, prônant les vertus de l'apprentissage collaboratif, entrent directement en contradiction avec le modèle de cheminement individualisé que propose un nombre croissant de formations asynchrones.

Pour les institutions qui offrent en parallèle formation en présence et à distance, le principe de cohorte par session a été conservé. Ainsi, même si les étudiants à distance jouissent d'une certaine latitude dans l'aménagement de leur parcours à l'intérieur d'un cours, les échéances restent les mêmes que celles des étudiants-campus : remise des travaux, examens. Il est alors possible d'aménager quelques séances synchrones pour stimuler la persévérance, rectifier les parcours et, éventuellement, mutualiser les apprentissages. Cette tendance est en croissance dans la plupart des institutions que nous avons consultées.

Pour les institutions dédiées à l'apprentissage à distance (TÉLUQ, Cégep à distance, etc.) qui ont misé, dès leur création, sur l'entrée continue des étudiants et le cheminement individualisé pour répondre aux attentes de leur clientèle, l'arrimage de ces exigences, de flexibilité et d'apprentissage collaboratif, constitue une réelle quadrature du cercle. La « socialisation » qui, actuellement, prend une certaine importance dans le processus éducatif, constitue un véritable enjeu.

Toutefois, lorsqu'on prend en compte les caractéristiques des clientèles actuelles, comme nous les avons évoquées plus haut, on peut voir se dessiner la possibilité d'un certain partage entre les récalcitrants aux activités de groupe et ceux qui les souhaitent. On assiste à un début de clivage de recrutement entre les institutions « dédiées » et les autres; les récalcitrants choisissant de s'inscrire dans les institutions offrant un cheminement entièrement individualisé et les autres prêts à s'adapter à un parcours ponctué de rencontres virtuelles. Malgré les velléités de certaines institutions d'offrir les deux options, elles se heurtent à d'importants défis organisationnels.

3. Les commentaires sur le mode de cheminement.

a. Au secondaire.

➤ Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

La plupart des élèves sont inscrits dans des écoles par session (cohorte).

Lorsque les élèves choisissent leurs cours ils peuvent avoir des cours en présence et à l'heure suivante à distance. Les autres qui ne sont pas intégrés à des écoles peuvent avoir un horaire plus souple (Ceci est plus rare).

À l'intérieur d'une session, le rythme est individualisé. Ce qui est peu individualisé, c'est le début et la fin des cours; on le fait avec certains élèves : les décrocheurs et certains élèves signalés par les commissions scolaires. On pense le faire de plus en plus; pour améliorer notre service, on pense que ça pourrait être quelque chose qui pourrait être amélioré.

En cohorte, on constate que plus on les laisse travailler à leur rythme, plus c'est difficile de les faire travailler en collaboration avec d'autres, à un même moment déterminé. Par contre, on peut le faire de façon asynchrone comme les forums de discussion. Certains veulent avancer plus vite et vont finir un module en deux semaines. C'est donc plus difficile de les faire travailler en collaboration mais on a d'autres techniques pour le faire.

Je ne suis pas plus pour une formule qu'une autre parce qu'il y a des avantages et des désavantages pour l'une et l'autre formule. Ça dépend de l'enfant et de nos dossiers; ceux qui sont autonomes vont faire à leur rythme et contacter leur prof au besoin. Les autres ont besoin qu'on les suive. Il faut demander à l'élève ce qu'il préfère, ou ce dont il a le plus besoin.³⁷

➤ Au Centre Champagnat (CSDM)

L'entrée est continue et le cheminement individualisé. On part du besoin de l'élève; on essaie de comprendre son projet. Ils ne peuvent pas s'inscrire en formation à distance plus de deux fois pour le même cours.. Chaque cours contient des unités et une unité est de 25 heures. L'élève doit se réinscrire au bout de 6 mois s'il n'a pas terminé.

Pour le type de clientèle, je pense que c'est adapté. En fait on n'offre pas un programme complet, mais des cours pour compléter le secondaire.³⁸

➤ À la CSRDN

On est vraiment en mode individualisé, les élèves progressent à leur rythme. On s'est donné 5 mois entre le moment où l'élève s'inscrit et le moment où il doit passer son examen, mais il y a des exceptions lorsqu'un prof qui a suivi l'élève décide que des extensions sont possibles; on peut donc atteindre 6 ou 7 mois, rarement plus. C'est l'enseignant qui propose la prolongation et la direction qui décide.

On a réorganisé le processus d'inscription pour qu'en continuité il puisse recevoir ses documents et rencontrer tout de suite l'enseignant qui va le suivre. D'après ce que j'ai lu et entendu, c'est l'accueil qui fait toute la différence. L'accueil est un moment très important.

Lorsque l'élève est à distance et en ligne, je m'occupe de l'accueil dans la semaine qui suit. Je fais l'accueil lorsque le prof est disponible pour l'accueillir après moi.

Dans le but de « sentiment d'appartenance » on a fait des tests dans lesquels on prend un thème (exemple : trigonométrie) et on fait un atelier d'une ou deux heures qui se passe en présence et en classe virtuelle; tous les élèves dans ce sigle de cours en FADA et en FADEL sont invités à y participer; on a donc un effet de cohorte. On organise des ateliers successifs de manière à ce que ceux qui ont suivi le premier atelier puissent suivre le second et éventuellement les autres. Les ateliers sont filmés et rendus disponibles en ligne.

Je pense que la formule individualisée est la bonne dans le cas de nos clientèles, mais je ne crois pas en une formule fermée, c'est pour ça que l'on a introduit les ateliers.

³⁷ Lucie Pearson MEdNB

³⁸ Marie-Aline Vadius, Centre Champagnat, CSDM

*Je crois qu'il faut varier les approches; il faut changer le mal de place, changer la routine, faire rencontrer le prof dans un autre contexte que celui où on pose des questions quand on en a besoin. Il faut utiliser les modes de dispensation à bon escient. Il y a des élèves qui n'ont pas envie de devoir poser leurs questions face à d'autres; ils n'ont pas envie de socialiser dès le début. Il faut y aller graduellement.*³⁹

➤ Pour le centre de production CFORP

Ce qui définit pour nous le e-learning, c'est le « anytime, anywhere », mais ce concept-là peut mieux fonctionner à l'université. Au secondaire on a de la difficulté avec le « anytime » car les élèves ont un horaire dans chaque école et le travail des enseignants est encadré par des conventions collectives.

*Les élèves sont regroupés en cohorte; il y a toujours un enseignant en ligne pour les accompagner. Tous les cours offerts par le Consortium (CAVLFO) doivent être terminés à l'intérieur d'un semestre. Les enseignants suivent les élèves en classe virtuelle et il ne peut pas y avoir de débordement. L'exception c'est l'été pour le rattrapage. Il y a une fenêtre de flexibilité en été qui n'existe pas le reste de l'année scolaire. Les cours s'adressent aux jeunes élèves du secondaire régulier. On offre les mêmes cours aux jeunes adultes qui n'ont pu finir leur secondaire et qui reviennent aux études pour compléter leur secondaire durant l'été.*⁴⁰

➤ Au consortium (CAVLFO)

*Il n'y a pas d'inscriptions continues il y a des périodes d'inscription bien que ces dates sont flexibles et tiennent compte des cas spéciaux. Ils ne sont pas nécessairement branchés en même temps, mais constituent un « groupe-cours ». Une fois dans le cours, les élèves ont de la flexibilité quant au rythme d'avancement du cours. On demande toutefois aux élèves de terminer leur cours à l'intérieur d'un semestre.*⁴¹

➤ Au Conseil des écoles fransaskoises.

*On fonctionne avec deux semestres. On a deux sortes de cours : des cours semestrés de septembre à janvier et février à juin. On n'a pas encore d'élèves avec un cheminement individualisé.*⁴²

➤ À l'École virtuelle de CB.

Tous les élèves sont écrits en session, genre école régulière : septembre-juin ou janvier-juin. On a des demandes d'individualisation. À l'école virtuelle on est toujours astreint au modèle par session.

Si on considère que la FAD est à développer pour la flexibilité, on doit penser à l'individualisation. Mais d'un autre côté on vise aussi la « socialisation » dans l'apprentissage. On a aussi des cours-projets (5 ou 6 cours de ce type) qui exigent 6 rencontres par année. On a des cours de coopération internationale qui impliquent 5 rencontres, pour ensuite aller travailler en Afrique (29 étudiants dont 16 en région éloignée). Le désavantage ce sont les coûts de déplacement, mais le CSF va dans ce

³⁹ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

⁴⁰ Hubert Lalande

⁴¹ Nicole Cadieux, CAVLFO

⁴² Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

sens. Le CSF continue à subventionner ces cours; ces cours sont très populaires. Les déplacements et l'hébergement sont défrayés par le CSF; on fait des sacrifices dans d'autres domaines.⁴³

b. Au collégial

➤ Au CCNB

Selon la clientèle, les deux modes sont utilisés, le rythme individualisé étant plus courant sans toutefois être plus privilégié. Le mode « cohorte » (en apprentissage mixte) sera encouragé.

Un cours typique est de 45h qui se passe sous auto-apprentissage, l'étudiant à 4 mois pour passer son cours; on peut lui accorder une extension de deux mois. S'il manque son cours, il peut se réinscrire plusieurs fois.

En individualisé : 90% des étudiants; il faut dire qu'on offre la FAD depuis les années 80 avec peu de possibilités multimédias, imprimés autoportants. Certains contenus ont été mis en ligne

Le mode cohorte est « mixte » : mélange des modes d'apprentissage, l'étudiant a accès à des contenus en ligne, mais doit se présenter à des moments fixes. La plupart des contenus sont en ligne et il y a des rencontres synchrones. On demande aux étudiants de se présenter lorsqu'on utilise des logiciels dont les licences sont limitées; les étudiants doivent se présenter sur campus, en laboratoire pour accès à ces logiciels.

Les cohortes permettent plus d'échanges de groupe en temps réel entre pairs, avec le personnel de l'institution et avec les experts du domaine mais demandent à l'étudiant de se déplacer ou à se présenter en ligne à une période précise, ce qui limite la flexibilité de la formation.

Le rythme individualisé demande à l'étudiant d'être plus autonome dans son apprentissage et à prendre la responsabilité de ses interactions avec le personnel de l'institution, ses pairs et les experts du domaine (pour un travail de recherche, par exemple). Il a donc un grand rôle à jouer pour assurer la socialisation dans son apprentissage. Par contre, puisque la flexibilité de la formation est plus grande, celle-ci lui permet de choisir les moments propices, pour lui, où il aura à socialiser pour les bienfaits de son apprentissage.

On reconnaît implicitement que les étudiants ont différents styles d'apprentissage. Lors de leur inscription, on leur pose des questions pour déterminer les modalités qui leur conviennent.

Personnellement, j'ai toujours vu la FAD comme étant une grande occasion pour les gens qui ne peuvent se déplacer à un établissement de formation ou pour qui l'horaire personnel et/ou professionnel rend la formation avec un horaire fixe difficile. Je privilégie la formation hybride, en assurant que les activités d'apprentissage prennent en considération les domaines cognitifs, affectifs, psychomoteurs et sociaux lorsque nécessaire.⁴⁴

⁴³ Christian Côté, CSFCB

⁴⁴ Daniel Comeau, CCNB

➤ Au Cégep à distance

Le rythme est individualisé : entrée continue et sortie variable.

Pour les adultes qui travaillent, ce qui ressort c'est que les gens veulent avoir la possibilité d'étudier quand ils le veulent et le peuvent.

Pour les jeunes adultes ou parents, ils sont souvent en transition vers le marché du travail ou ont de jeunes enfants; pour ceux-là aussi, le synchrone peut être compliqué à insérer dans leur horaire régulier.

Pour les autres, ils vont tout simplement aller s'inscrire dans un collège. On peut répondre à un certain besoin particulier; il faut sonder, mais ce n'est pas la majorité de nos étudiants. L'été, il y a des cours synchrones pour des très petits groupes d'anglophones. Mais c'est une réponse ponctuelle à une demande d'autres collèges.⁴⁵

On commence à faire des essais sur quelques cours synchrones offerts avec d'autres cégeps, les étudiants peuvent les suivre en salle de classe, en salle de télé-présence ou à la maison. Ça représente une toute petite proportion de notre offre de cours.

Ces deux modèles (asynchrone et par cohorte) sont valables et répondent à des besoins de différentes clientèles.

Le modèle asynchrone est excellent pour bon nombre d'étudiants mais il demande beaucoup de discipline. Les gens qui prennent des cours à distance réussissent bien, mais on perd beaucoup d'étudiants en cours de route. Nos taux d'abandon sont toutefois comparables à ceux des autres organisations spécialisées en formation à distance, autour de 30%.

La formation à distance est très flexible, mais on n'a pas tous besoin de la même flexibilité. Je vois vraiment des avantages dans les deux modèles. Au niveau de la province, pour répondre aux besoins, les deux ont leur place.⁴⁶

➤ Au collège La Cité.

Le cheminement est en cohorte. Pour certains cours, les étudiants peuvent s'inscrire avec une certaine souplesse, mais doivent terminer en même temps que la session.

Personnellement, le cheminement que je propose c'est le cheminement en cohorte parce qu'il y a plus de sentiment d'appartenance, mais aussi parce que les cours sont basés sur des activités collectives, comme les forums de discussion ou des rencontres virtuelles; c'est plus motivant et pour les responsables d'encadrement et pour les participants.⁴⁷

➤ Au Collège Matthieu

Les étudiants sont inscrits par session.⁴⁸

⁴⁵ Catherine Dumais, Cégep à distance

⁴⁶ Évelyne Abran, Cégep à distance

⁴⁷ Wendy Lowe, Collège La Cité

⁴⁸ Francis Kasango, Collège Matthieu SK

➤ Au collège Éducacentre.

La plupart des cours se passent en cohorte; ça facilite la socialisation. Seuls les stages se passent à des moments différents. Il y a des demandes pour un cheminement individualisé, mais actuellement on ne peut pas y répondre. Les étudiants ont, toutefois, la possibilité de commencer à quatre moments durant l'année : automne, hiver, printemps, été.⁴⁹

c. À l'université

➤ À l'Université Sainte-Anne

Tous les cours sont selon un horaire (septembre, janvier) : en cohorte. Au niveau collégial c'est par cohorte également. On n'a pas les moyens d'encadrer des étudiants autonomes.

Certains sont partisans du cheminement individualisé, mais ce n'est pas gérable.⁵⁰

➤ À l'Université de Moncton

Il n'y a pas encore de cheminement individualisé comme tel. Il y a des débuts de semestre et des fins de semestre. Au niveau des formations professionnelles non créditées, il y a aussi des débuts et des fins de cours mais ça ne correspond pas nécessairement aux semestres habituels et les sorties de cours peuvent être retardées. On est de plus en plus attentifs aux besoins des entreprises; pour l'apprentissage du « français langue seconde » par exemple. Là, on va avoir des entrées à la demande (par exemple : novembre à février).

Les étudiants sont toujours en cohorte. La plupart des groupes sont des étudiants réguliers qui se connaissent déjà. Mais on va de plus en plus chercher des groupes en entreprise. Même s'ils sont dans la même entreprise, ils ne travaillent pas dans le même bureau; pour eux c'est l'occasion de « socialiser ».⁵¹

➤ À l'Université de Sherbrooke

90% des étudiants à distance sont en cohorte. Mais les inscriptions sont à des dates précises pour chacun des groupes. Certains cours à distance peuvent être décalés par rapport aux débuts des sessions habituelles du campus. Mais c'est tout le groupe qui suit le même cours. Cependant, les enseignants ou les tuteurs peuvent donner une certaine flexibilité aux étudiants.

On a très peu de formation individualisée; elle est alors à 100% à distance, notamment la maîtrise en enseignement secondaire. Personnellement, je pense qu'un rythme individualisé a l'avantage de la flexibilité, mais pour l'institution ça mobilise des ressources sur une plus longue période de temps, alors qu'on est régi par des conventions collectives. Pour les étudiants sur le marché du travail, le parcours individualisé peut être intéressant, mais le maintien de la motivation peut être difficile.

⁴⁹ Isabelle Thibaut, Collège Éducacentre

⁵⁰ Alain Chabot, Université Sainte-Anne

⁵¹ Olivier Chartrand, Université de Moncton

En cohorte, on peut développer des travaux en collaboration, le sentiment d'appartenance peut être développé davantage. Selon notre mode de fonctionnement, c'est le mode cohorte qui est favorisé. De plus, notre personnel est plus habitué à travailler avec des groupes, ils ont développé des compétences pédagogiques pour la classe.

L'importance d'atteindre les objectifs pédagogiques est prioritaire pour le choix des cheminements et modes de formations.⁵²

➤ À l'UQAT

Tous les programmes se font en cohorte. Il y a des efforts pour faire des passerelles pour passer d'une cohorte à une autre, mais il n'y a pas encore de formation individualisée. Pour une petite université, le mode personnalisé peut être plus difficile.

Pour les étudiants, le mode individualisé serait sans doute plus intéressant, mais c'est administrativement plus difficile à gérer et sur le plan pédagogique, c'est limitant, dans le sens d'une contrainte; dans un forum avec un très petit groupe c'est vite limité. C'est plus difficile pour des travaux collaboratifs.⁵³

➤ À l'Université Laval

Tous les étudiants sont en cohorte, avec mêmes dates d'entrée et de sortie.

Certains étudiants préfèrent le rythme individualisé comme à la TÉLUQ. D'autres préfèrent la sécurité de la cohorte avec des dates fixes : cours, travaux, examens à des dates prévues d'avance. C'est un avantage de savoir que tout le monde est au même niveau d'avancement dans un cours.⁵⁴

➤ À la TÉLUQ

Le rythme est individualisé. Il y a des cours en cohorte, mais ça se compte sur les doigts d'une seule main. Je ne pense pas que les étudiants souhaitent un autre modèle. Pour les étudiants, il semble qu'ils préfèrent progresser à leur propre rythme.⁵⁵

Les étudiants apprécient particulièrement la souplesse de notre formule (qui permet d'étudier quand et où on veut, et à son propre rythme), l'approche très humaine de notre encadrement personnalisé, notre ouverture visant à favoriser l'accès aux études universitaires.

Il faut privilégier le type de cheminement qui est approprié pour l'étudiant, Il faut alors orienter les choix au niveau du scénario pédagogique, des outils technologiques, des activités d'apprentissage, des stratégies pédagogiques pour répondre à ses besoins, incluant ceux de « socialisation ».⁵⁶

⁵² André Beauchesne, U. de Sherbrooke

⁵³ Patrick Giroux, UQAC

⁵⁴ Éric Martel, Université Laval

⁵⁵ Denis Gilbert, TÉLUQ.

⁵⁶ Christine Simard, TÉLUQ

Les tuteurs vont faire les corrections et répondre aux demandes des étudiants, mais la « socialisation » ne fait pas partie de leurs tâches comme tel.⁵⁷

➤ À l'Université de Montréal.

On ne fonctionne que par cohortes.

On a multiplié les entrées : ils peuvent entrer deux fois par trimestre mais ils ont la même date de fin : pas de possibilité d'extension. Cependant, on offre des extensions dans les programmes non crédités, mais on a de nombreux abandons.⁵⁸

➤ À l'UQAM

Les étudiants sont tous en cohorte.

La structure de l'UQAM n'est pas propice à offrir une formation de type individualisé. Ce n'est pas dans les réflexions actuelles.⁵⁹

➤ À l'UQAT

Les étudiants sont en cohorte et suivent les mêmes dates de session que les cours en classe.

Il y a des cours sous supervision et d'autres que le service pédagogique n'accompagne pas.

Le rôle de notre service est d'accompagner les enseignants qui donnent des cours à distance, notamment. L'initiative vient des départements, alors je ne suis pas nécessairement au courant de ce qui se fait; des cours individualisés peuvent éventuellement être offerts mais, je n'en ai pas nécessairement connaissance.

Le fait qu'ils soient en cohorte facilite l'organisation de la socialisation. Les outils mis à leur disposition facilitent la socialisation.⁶⁰

➤ À l'Université d'Ottawa

Il n'y a aucun enseignement individualisé, sans exception. Tous les cours sont en cohorte; nous n'avons pas de projet pour changer ce modèle.⁶¹

➤ À l'Université Laurentienne

Les cours sont donnés en cohorte. On fonctionne sur trois trimestres. Les cours en FAD ne sont pas jumelés avec des cours en classe pour des formations hybrides.⁶²

➤ À l'Université de Saint-Boniface.

Les étudiants sont toujours en cohorte.

Le rythme individualisé dépend du type de cours. Nos cours sont autoportants, mais il y a aussi des activités qui impliquent la collaboration. Avec un rythme individualisé,

⁵⁷ Denis Gilbert, TÉLUQ.

⁵⁸ Bruno Ronfard, FEP-U. de Montréal

⁵⁹ Martin Rivet, UQAM

⁶⁰ Claude Boucher UQAT

⁶¹ Alain Erdner, U. d'Ottawa

⁶² Boryana Panayotova, U. Laurentienne

*ça devient compliqué pour organiser des travaux de groupe. A la TÉLUQ, le nombre permet d'avoir des groupes intéressants.*⁶³

4. Compilation des réponses des personnes intervenant directement auprès des étudiants à distance.

a. Quant au mode de cheminement,

Dans le questionnaire de consultation s'adressant aux intervenants directs auprès des étudiants, nous posons une question sur les modes de cheminement proposés aux étudiants par leur institution.

Rythmes d'apprentissage	Toujours (1)		Le plus souvent (2)		Rarement (3)		Jamais (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire régulier	2x	25,00	1x	12,50	1x	12,50	4x	50,00
Rythme individualisé	4x	50,00	4x	50,00	-	-	-	-
En cohorte:								
Secondaire adultes	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Rythme individualisé	4x	30,77	5x	38,46	1x	7,69	3x	23,08
En cohorte	4x	30,77	2x	15,38	2x	15,38	5x	38,46
Collégial	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Rythme individualisé:	1x	5,00	4x	20,00	4x	20,00	11x	55,00
En cohorte	14x	70,00	5x	25,00	-	-	1x	5,00
Universitaire 1er cycle	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Rythme individualisé	19x	26,03	12x	16,44	8x	10,96	34x	46,58
En cohorte	39x	53,42	13x	17,81	7x	9,59	14x	19,18
Universitaire 2d cycle	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Rythme individualisé	6x	16,22	8x	21,62	5x	13,51	18x	48,65
En cohorte	24x	63,16	5x	13,16	5x	13,16	4x	10,53

Tableau 4. Répartition selon les rythmes d'apprentissage.

On constate que les résultats corroborent les commentaires précédents exprimés par les responsables de formation à distance. Toutefois, le nombre restreint de répondants au secondaire régulier ne permettent pas une interprétation valable de l'état des lieux.

On constate cependant qu'aux niveaux supérieurs, le fonctionnement en cohorte est le plus courant. On peut penser que les répondants indiquant un mode d'enseignement individualisé interviennent dans les institutions dédiées du Québec : Cégep à distance et TÉLUQ.

b. Quant aux choix des modes de cheminement et de la dispensation des cours.

On sait que, dans le passé, les décisions relatives aux modalités de formation à distance étaient le plus souvent prises par les administrations selon des critères administratifs et financiers. Ce n'est que récemment que ces décisions ont pu être prises conjointement avec les responsables de l'enseignement, à partir de critères pédagogiques.

⁶³ Carolle Roy, Université de St-Boniface

Nous avons donc souhaité savoir, auprès des intervenants dans les formations, comment se sont faits les choix des modalités des formations actuelles : le mode de cheminement (individualisé ou en cohorte) et le mode de dispensation (synchrone ou asynchrone).

Initiative des choix de rythmes et de synchronie	C'est généralement mon choix ou celui de mon équipe pédagogique (1)		C'est un choix de l'équipe pédagogique en accord avec l'administration. (2)		Choix administratif sur recommandation éventuelle des intervenants (3)		Choix selon des critères essentiellement administratifs (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire régulier	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Choix du rythme	3x	37,50	1x	12,50	-	-	4x	50,00
Choix de la «synchronie»	2x	25,00	3x	37,50	-	-	3x	37,50
Secondaire adultes	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Choix du rythme	4x	30,77	2x	15,38	2x	15,38	5x	38,46
Choix de la «synchronie»	2x	15,38	4x	30,77	4x	30,77	3x	23,08
Collégial	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Choix du rythme	2x	10,00	7x	35,00	1x	5,00	10x	50,00
Choix de la «synchronie»	3x	15,00	7x	35,00	3x	15,00	7x	35,00
Universitaire 1er cycle	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Choix du rythme	7x	9,59	19x	26,03	4x	5,48	43x	58,90
Choix de la «synchronie»	19x	26,03	20x	27,40	5x	6,85	29x	39,73
Universitaire 2d cycle	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Choix du rythme	8x	21,62	16x	43,24	1x	2,70	12x	32,43
Choix de la «synchronie»	15x	40,54	13x	35,14	2x	5,41	7x	18,92

Tableau 5. Responsables des choix de modalités de dispensation.

On constate que le choix du rythme d'apprentissage est encore largement l'apanage des administrations, et moindrement celui du mode de dispensation (synchrone, asynchrone). Comme nous l'avons constaté dans les commentaires, le cadre financier des institutions reste prioritaire.

c. Quant aux opportunités de socialisation selon les choix des modes de formation.

Les intervenants directs auprès des étudiants à distance, enseignants et/ou chargés de l'encadrement, sont les personnes sans doute les plus aptes à observer les phénomènes de « socialisation » entre les étudiants, dans les cours et éventuellement en dehors. Nous leur avons donc demandé, compte tenu de leur expérience, d'évaluer le potentiel de « socialisation » des divers modes de dispensation des formations.

Modalités propices à la socialisation	Très propice à la socialisation (1)		Assez propice à la socialisation (2)		Peu propice à la socialisation (3)		Pas de socialisation possible. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire régulier								
Rythme individualisé	2x	25,00	3x	37,50	2x	25,00	1x	12,50
Rythme en cohorte	3x	37,50	5x	62,50	-	-	-	-
Formation synchrone	6x	75,00	2x	25,00	-	-	-	-
Formation asynchrone	2x	25,00	1x	12,50	5x	62,50	-	-

Tableau 6. Modalités propices à la socialisation, au secondaire régulier.

Modalités propices à la socialisation	Très propice à la socialisation (1)		Assez propice à la socialisation (2)		Peu propice à la socialisation (3)		Pas de socialisation possible. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire adultes								
Rythme individualisé	-	-	2x	15,38	6x	46,15	5x	38,46
Rythme en cohorte	5x	38,46	5x	38,46	3x	23,08	-	-
Formation synchrone	5x	38,46	7x	53,85	1x	7,69	-	-
Formation asynchrone	-	-	1x	7,69	9x	69,23	3x	23,08

Tableau 7. Modalités propices à la socialisation, au secondaire pour adultes.

Modalités propices à la socialisation	Très propice à la socialisation (1)		Assez propice à la socialisation (2)		Peu propice à la socialisation (3)		Pas de socialisation possible. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Collégial								
Rythme individualisé	-	-	3x	15,00	15x	75,00	2x	10,00
Rythme en cohorte	7x	35,00	9x	45,00	3x	15,00	1x	5,00
Formation synchrone	7x	35,00	10x	50,00	3x	15,00	-	-
Formation asynchrone	-	-	8x	40,00	12x	60,00	-	-

Tableau 8. Modalités propices à la socialisation, au collégial.

Modalités propices à la socialisation	Très propice à la socialisation (1)		Assez propice à la socialisation (2)		Peu propice à la socialisation (3)		Pas de socialisation possible. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 1er cycle								
Rythme individualisé	1x	1,37	8x	10,96	44x	60,27	20x	27,40
Rythme en cohorte	31x	42,47	35x	47,95	5x	6,85	2x	2,74
Formation synchrone	29x	39,73	39x	53,42	4x	5,48	1x	1,37
Formation asynchrone	6x	8,22	20x	27,40	35x	47,95	12x	16,44

Tableau 9. Modalités propices à la socialisation, au 1^{er} cycle universitaire.

Modalités propices à la socialisation	Très propice à la socialisation (1)		Assez propice à la socialisation (2)		Peu propice à la socialisation (3)		Pas de socialisation possible. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 2d cycle								
Rythme individualisé	1x	2,63	6x	15,79	27x	71,05	4x	10,53
Rythme en cohorte	19x	50,00	18x	47,37	1x	2,63	-	-
Formation synchrone	18x	47,37	18x	47,37	1x	2,63	1x	2,63
Formation asynchrone	2x	5,26	17x	44,74	16x	42,11	3x	7,89

Tableau 10. Modalités propices à la socialisation, au 2^d cycle universitaire.

On constate, s'il était besoin de le prouver, que le format « cohorte-synchrone » est de loin le plus propice à la « socialisation »; en revanche la combinaison « individualisé-asynchrone » peut être un obstacle. Cependant, on peut penser que l'apprentissage en ligne (asynchrone) en cohorte peut permettre des activités collaboratives pour l'apprentissage; mais cette combinaison n'est sans doute pas idéale pour les « relations sociales » hors cours.

Chapitre 3

Modes de dispensation à distance et dispositifs de socialisation

1. La médiatisation de l'enseignement-apprentissage.

a. La question de la « synchronicité » et la socialisation.

La formation à distance implique par sa nature même la médiation d'outils technologiques de télécommunication. En outre, bien des analystes interprètent la notion de « distance » sous deux dimensions : la distance spatiale et la distance temporelle. Les différentes modalités de mise à distance ont une incidence sur les divers processus de socialisation que nous avons évoqués au chapitre précédent.

L'avènement de la numérisation de toutes formes de messages –textuels, iconiques, audio et cinématiques- a permis la transmission des données quasi instantanée à distance et leur récupération automatique et rapide lorsqu'elles sont archivées. En bref, les divers types d'information sont désormais accessibles par tous et dans un temps présent à l'échelle humaine. Il en est de même pour la télé-présence qui fait appel aux sens les plus utilisés en communication naturelle : l'audition et la vue; les communications verbales (audio) et non verbales (visuelles) constituant la quasi totalité des interactions sociales.

On a coutume de distinguer la distance synchrone de la distance asynchrone. Alors qu'à la fin des années 90 on avait l'habitude d'associer certains médias à la communication synchrone et d'autres à la communication asynchrone, la numérisation a permis l'hybridation de ces médias traditionnels. Les réseaux téléphoniques, jadis associés au transport exclusif de la voix en temps réel (synchrone), sont devenus des réseaux d'accès permanents à des gisements d'information (asynchrones), tout en continuant à permettre des communications directes (synchrones) pour des interactions duales ou de groupe, alliant de plus en plus l'image à la parole.

Les milieux éducatifs, comme bien d'autres secteurs de la société, ont intégré ces nouveaux médias à leurs activités administratives et à leurs pratiques pédagogiques. Par cet usage généralisé des technologies, ils contribuent largement à l'adaptation des jeunes aux nouvelles pratiques sociales médiatisées par les technologies, à leur « socialisation ».

Toutefois, certains outils sont plus propices à la socialisation que d'autres. Il va de soi que les outils permettant l'interaction entre les enseignants et les élèves, et ceux-ci entre eux, sont plus propices à la socialisation. On pourrait faire une nouvelle distinction entre les dispositifs permettant les interactions synchrones – téléconférences textuelles, audio ou vidéo- et ceux offrant des interactions asynchrones – courriel, forums, blogues, wikis-. Les premiers peuvent sembler offrir des possibilités de socialisation plus spontanée, alors que les seconds impliquent un délai propice à la réflexion. On comprendra que le choix sera différent selon que l'on souhaite favoriser des échanges

dans le cadre des apprentissages collaboratifs ou des contacts sociaux riches en communication verbale et non verbale.

Les outils synchrones permettent les discussions en temps réel mais ne répondent pas aux besoins des étudiants qui ne privilégient pas cette forme de discussion. Les outils asynchrones permettent les discussions en temps différé mais ne répondent pas aux besoins d'autres étudiants qui préfèrent voir et entendre la discussion. Encore ici, le style d'apprentissage est un facteur important. Dans nos conceptions de cours, on essaie de répondre à plusieurs styles d'apprentissage en même temps, sans imposer un mode plutôt qu'un autre.⁶⁴

b. Les outils collaboratifs asynchrones.

- **Le courriel**

Chaque institution met un service de courriel à la disposition de tous les intervenants, enseignants, étudiants et les divers chargés d'encadrement. C'est l'outil le plus utilisé pour les communications interpersonnelles; il sert surtout pour les échanges entre l'équipe enseignante et les étudiants pour les besoins des cours à distance, tant sur le plan académique que sur le plan logistique. Cet outil est parfois intégré à une « plateforme » éducative (Learning Management System), dont nous parlerons un peu plus loin. Même s'il s'agit d'un média asynchrone, il est généralement de mise de répondre aux messages reçus dans les 24 heures afin de manifester une certaine attention à l'émetteur et maintenir ainsi le lien social. L'usage du courriel est maintenant généralisé dans toutes les institutions.

Le courriel reste très populaire avec les enseignants, l'administration et les parents. Certains parents nous contactent par Skype mais c'est rare.⁶⁵

- **Les forums.**

Les forums permettent l'affichage d'informations d'intérêt commun à un groupe. Les messages sont généralement courts comme pour les courriels; ils peuvent être des demandes d'informations ou des opinions exprimées à l'ensemble la communauté, incitant à des réponses de la part de l'ensemble des membres. Outre le fait qu'ils sont souvent utilisés dans des cours pour la discussion de sujets en rapport avec les contenus, certaines institutions les utilisent aussi comme outil logistique par lequel les étudiants se répondent sur des sujets qui font l'objet habituellement de demandes au personnel administratif ou technique.

Un peu comme pour les forums de discussion, ce n'est pas nécessairement évident d'obliger la participation des étudiants. Il y a un aspect ludique aux forums et aux réseaux sociaux, ce ne sont pas tous les étudiants qui ont envie de mêler ces deux sphères. C'est aussi l'idée de partager avec la classe; quand tu es généreux tu as envie de partager avec la classe, mais ce n'est pas toujours le cas.⁶⁶

- **Les blogues.**

Un blogue est un type de site Web utilisé pour la publication textes généralement courts sur des thèmes spécifiques et habituellement d'actualité, suscitant, comme dans les forums, des réponses pouvant être plus développées. Ces « billets » sont datés, signés et placés

⁶⁴ Daniel Comeau, CCNB

⁶⁵ Christian Côté, CSFCB

⁶⁶ Évelyne Abran, Cégep à distance

automatiquement dans un ordre antéchronologique. Comme pour les services de courriels ou les forums, ils sont souvent intégrés aux plateformes institutionnelles. Toutes les institutions utilisent cet outil d'échanges.

- **Les wikis**

Le wiki est un site Web qui peut accueillir des textes ou documents informatifs sur des thèmes particuliers. À la différence des blogues, où les informations complémentaires ou critiques apportées par les participants se succèdent sans affecter les contributions antérieures, le document n'est jamais définitif, il est dynamique puisque chaque participant peut le modifier et y apporter des ajouts à tout moment. Il s'agit donc d'un outil particulièrement collaboratif. En outre, il est possible d'introduire dans les documents des liens hypertextes pour le renvoi à d'autres documents pertinents. [Principales institutions utilisatrices : Med NB, CSFCB, ULaurentienne]

- **Les sites Web.**

De nombreux organismes proposent des logiciels de création de sites web intégrant généralement les divers outils asynchrones précédemment nommés. La plupart des institutions les utilisent, notamment pour la création de blogues. En dehors des systèmes plus complets, l'usage de certains logiciels nous a été mentionné : WordPress, et SPIP [Institution utilisatrice : TÉLUQ]

c. Les plateformes intégratives (LMS).

Aux différents ordres d'enseignement, les contenus de cours préparés, réutilisables d'une session à l'autre, sont encore de mise. Lorsqu'ils ne sont plus sous forme imprimée, ils sont mis en ligne sur des sites passifs dont l'accès est habituellement géré par des logiciels multifonctions : les plateformes d'apprentissage en ligne (Learning Management Systems).

Divers dispositifs techno-informatiques sont ainsi disponibles dans les institutions scolaires, pour répondre à diverses fonctions. Alors que l'avènement du numérique avait d'abord contribué à l'intégration des différents codes de communication, l'usage de divers programmes de bases de données numériques répondant à diverses fonctions a mené à une intégration progressive de celles-ci. Durant les années 2000 diverses plateformes sont apparues, intégrant plusieurs fonctions pédagogiques : dispensation de contenus, outils logistiques (courrier, agenda, etc.) et gestion des travaux et des évaluations.

Peu à peu s'y sont ajoutées des fonctionnalités d'interaction synchrone entre le prof et les étudiants et pour les étudiants entre eux. Plus récemment, des liens-passerelles ont été créés avec des systèmes externes, offrant des services complémentaires via Internet. Ainsi, quelques plateformes multifonctionnelles sont utilisées actuellement par les institutions éducatives, tant pour des formations hybrides sur campus que pour la formation à distance proprement dite. Elles permettent des activités asynchrones, pour la dispensation, la gestion des contenus et certains échanges, et des activités synchrones pour des interactions directes entre les intervenants.

Dans les institutions auprès desquelles nous avons fait consultation, les principales plateformes en usage actuellement sont :

- **WebCT,**

Première plateforme qui eut un certain succès dans les milieux éducatifs, en proposant l'affichage des contenus de cours. Cette plateforme, malgré plusieurs mises à jour, a été rapidement déclassée. Rachetée par son concurrent Blackboard en 2006, elle tend à disparaître des institutions éducatives canadiennes.

- **Moodle**

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), a été créé à partir du modèle de WebCT mais avec une orientation pour les apprentissages socio-collaboratifs. En 2013, cette plateforme était utilisée par plus de 80.000 organismes à travers le monde.

[Principales institutions utilisatrices : CSFCB, CSRND QC, CM SK, CC NB, Éduc CB, Cégep à distance, UQAT, UMontréal, USherbrooke, TÉLUQ, UStBoniface, USteAnne, UQAC]

*On a Moodle que le secteur professionnel utilise plus que nous. Notre structure va être à terme dans Moodle. On s'oriente vers une standardisation dans Moodle.*⁶⁷

*En asynchrone, on devrait passer à Moodle prochainement, mais actuellement on utilise une plateforme maison dans laquelle il y a une messagerie; c'est par ce moyen qu'ils communiquent avec le tuteur.*⁶⁸

*Outils asynchrones : Moodle (beaucoup de soutien pour Moodle) qui peut servir pour les deux modes synchrones-asynchrones. Il y a un site de cours de l'institution pour la diffusion des contenus.*⁶⁹

- **Blackboard**

Blackboard propose une panoplie d'applications pour l'éducation mais aussi pour le e-commerce. Plusieurs institutions éducatives canadiennes utilisent cette plateforme; plus de 2000 l'utilisent à travers le monde. [Principales institutions utilisatrices : CC NB, U. d'Ottawa, U. Laval]

*Blackboard 9.1, il y a des « mashup » avec Youtube, Twitter; il y a également une composante sociale.*⁷⁰

- **D2L**

D2L (Desire to learn) est un système de gestion de l'apprentissage (LMS) proposant divers modules. Cette plateforme de formation est utilisée par plus de 600 institutions à travers le monde. Il s'agit d'une entreprise canadienne et, à ce titre, cette plateforme est recommandée par plusieurs ministères de l'éducation.

[Principales institutions utilisatrices : Med NB, CFORP, CiCo ON, U. Laurentienne, UMoncton]

*Ce qu'on cherche c'est de faire des groupes. En asynchrone on estime qu'avec D2L, on a la Cadillac; ça fait 8 ans qu'on l'utilise. C'est un outil solide et fiable.*⁷¹

*Nos outils sont sur notre plateforme D2L (Desire to learn). Ça comprend des forums de discussion, un outil d'annonce « Nouvelles » qu'on suggère d'utiliser aux tuteurs : genre « drapeau » chaque semaine pour dire « Coucou, je suis là ».*⁷²

⁶⁷ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

⁶⁸ Catherine Dumais, Cégep à distance

⁶⁹ Patrick Giroux, UQAC

⁷⁰ Alain Erdner, U. d'Ottawa

⁷¹ Lucie Pearson MEdNB

⁷² Wendy Lowe, Collège La Cité

- **Claroline**

Claroline est une plate-forme d'apprentissage en ligne et de travail collaboratif. Elle permet de créer et d'administrer des formations et des espaces de collaboration en ligne.

[Principales institutions utilisatrices : École virtuelle CSFCB

Avec Claroline une des limitations était l'aspect social; on est donc passés à Moodle qui offre des possibilités de chats et de wikis; davantage de possibilités de communications entre étudiants mais surtout avec les enseignants.⁷³

- **Didacti**

Didacti est une plateforme collaborative vouée à l'éducation, développée au Québec. Bien que quelques écoles et établissements utilisent une version payante de Didacti dans le but de soutenir son développement, la version publique demeure entièrement gratuite. Une version mobile et une version pour les tablettes numériques devraient bientôt être disponibles.

[Principales institutions utilisatrices : Med NB, CSRDN,

Depuis l'an dernier on utilise la plateforme Didacti (Québécoise), dans deux cours pour l'instant; elle permet aux usagers de gérer leur environnement.⁷⁴

Même si ma préférence va clairement vers Didacti pour la clientèle FGA adulte, la nécessité de développer la FAD sur une seule plateforme, qu'un maximum de services utilisera, l'emporte sur ces préférences personnelles. Je tiens à mentionner que plusieurs fonctions sont beaucoup plus faciles à mettre en place et à utiliser que dans Moodle. En effet, la grande force de Didacti est la facilité d'appropriation ce qui fait qu'un enseignant est autonome plus rapidement.⁷⁵

- **Autres plateformes**

Au secondaire, principalement, bon nombre d'établissements, notamment du Québec, utilisent les supports d'apprentissage produits par la SOFAD. Il s'agit de documents le plus souvent imprimés ou sur supports numériques : CD, DVD. C'est le cas, entre autres, du Centre Champagnat de la CSDM, où 90% des cours sont encore sous forme imprimée.

Plusieurs institutions ont développé, jadis, des plateformes « maison » pour répondre à des besoins spécifiques; elles sont encore parfois utilisées dans leur institution d'origine. En Ontario, une plateforme développée par le ministère de l'éducation est utilisée par le CVALFO. Au Québec, c'est la GRICS qui a mis au point une plateforme, ÉduGroupe, semblable à celles plus généralement utilisées (Moodle, D2L, etc.); parmi les institutions consultées, seule la CSRDN l'utilisait.

Ailleurs d'autres plateformes avaient été développées mais les institutions changent pour des plateformes plus répandues, donc standard.

Pour l'asynchrone on a une plateforme maison. Nous sommes aussi en train d'implanter Moodle. On est dans les grands transferts en ce moment.⁷⁶

⁷³ Christian Côté, CSFCB

⁷⁴ Lucie Pearson MEdNB

⁷⁵ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

⁷⁶ Évelyne Abran, Cégep à distance

Pour l'asynchrone, il y avait plusieurs plateformes (Explora, Adapweb) mais maintenant c'est principalement Moodle.⁷⁷

d. Des plateformes hébergées dans les « nuages ».

Quelques grandes firmes utilisent le réseau Internet pour offrir au grand public des applications similaires à ce que les plateformes éducatives proposent. La différence importante est dans l'hébergement : alors que les plateformes et les documents qu'elles gèrent ou traitent sont localisées dans les institutions, les applications des firmes telles que Google, Microsoft ou Apple, hébergent chez elles les documents des usagers en leur proposant une vaste gamme d'applications pour répondre à leurs besoins. Deux grandes firmes drainent actuellement les usagers d'applications dits éducatives : Google et Microsoft.

Google offre une panoplie d'applications pour le partage de documents et d'activités. De son côté, Microsoft a réorienté ses outils de production et de gestion de documents, hérités de sa longue tradition bureautique; à ces outils privilégiés, des applications interactives synchrones ont été ajoutées pour satisfaire aux tendances actuelles à la « socialisation », pour offrir une panoplie complète d'outils adéquats aux besoins éducatifs, et ainsi drainer, à plus ou moins long terme l'important marché mondial de l'éducation.

- **Google applications éducatives**

Google offre un ensemble d'applications pour le partage de documents mais aussi d'activités. Outre les services de courrier (G-Mail) et d'agenda, Google offre une suite de services particulièrement adaptés à l'éducation : création de documents « texte » incluant diverses illustrations, des feuilles de calcul pour la compilation et l'analyse de données, création de présentations multimédias (Google docs), et conservation de fichiers et accès à partir de n'importe quel appareil (Google Drive). Il est également possible pour des groupes d'étudiants en apprentissage collaboratif de se créer un site particulier. Des outils de partage (Youtube) et d'échanges (Google moderator) sont également disponibles. Des systèmes de sécurité sont aussi disponibles pour la gestion de l'accès, du partage et de la durée de conservation de ces documents, tous archivés dans le même grand « nuage » Google.

[Principales institutions utilisatrices : CFORP, CAVLFO, ULaval]

Google apps education, c'est très complet. C'est en pleine explosion en Ontario.⁷⁸

- **Microsoft, Office 365**

Microsoft a rendu sa suite bureautique accessible dans son « nuage ». On y retrouve donc les outils habituels : Word (traitement de textes), Excel (tableur), Access (base de données), Power Point (présentation), OneNote (mémo), Publisher (mise en page de publication), Outlook (courrier et agenda). L'intégration multimédia y est très avancée, permettant l'insertion ou l'accès à divers documents en pdf ou en vidéo dans la plupart des documents. Les fichiers produits sont également conservés dans le « nuage » (SkyDrive) et de ce fait accessibles partout et par diverses personnes selon des accès contrôlés. Les documents produits peuvent être modifiés par les participants aux projets selon les modalités habituelles de la suite Office. Un abonnement pour 4 ans est demandé à chaque usager pour l'ensemble de ces services. En outre, les abonnés ont un accès au service d'appels téléphoniques Skype.

⁷⁷ Denis Gilbert, TÉLUQ.

⁷⁸ Hubert Lalande, CFORP

[Principales institutions utilisatrices : CFORP]

- **VoiceThread**

VoiceThread est une application à distance –en « nuagique »-, il n’y a donc rien à installer si ce n’est les habituels logiciels de navigation sur Internet et Flash de Adobe. Il est possible d’y déposer et de partager divers documents multimédias. À cela s’ajoutent les outils de communication en audio et vidéo. Les accès peuvent y être contrôlés et répartis.

[Principales institutions utilisatrices : CiCo ON]

En outre, on se doit de savoir que par le nuagique, l’usager confie la conservation et les traitements divers de ses documents et services à ces firmes sous l’argument majeur d’une mutualisation rapide et simple de ses activités, dans un espace externe qu’on a judicieusement appelé le « nuage ». Comme d’autres services spécifiques avant eux, tels que Facebook, elles tendent par cette stratégie à faire converger un grand nombre d’utilisateurs dont les profils deviennent à la fois captifs et commercialisables.

e. Les outils d’interaction synchrones

- **Le téléphone**

Le téléphone reste le média le plus utilisé pour les communications interactives personnalisées. En dehors des activités académiques, il est l’outil privilégié pour l’échange d’informations entre l’institution et les apprenants-usagers. Il l’est aussi dans le cadre des cours pour l’encadrement et les mises au point relatives au contenu. On peut penser qu’il est l’outil privilégié pour la socialisation entre les étudiants en dehors des cours, incluant les échanges de « textos ». Même si diverses stratégies de communications sont déployées dans certaines institutions pour réduire les demandes répétitives par téléphone, ce média reste l’outil de base pour l’ensemble des institutions consultées.

Dans mon domaine, en relation d’aide, le téléphone est important parce que les communications vidéo ne sont pas encore présentes : pas du tout de vidéo actuellement au secteur du SCOS pour les communications avec les étudiants. Il faut que les échanges soient bidirectionnels. Lorsqu’un étudiant a un problème il a souvent de la difficulté à le verbaliser par écrit; de vive voix, il peut y avoir un véritable dialogue qui l’aide à préciser ce qu’il veut dire. Ça facilite la compréhension; même au niveau du ton, parce que ce n’est tout le monde qui maîtrise bien le courriel.

Bien sûr ils sont obligés de prendre des rendez-vous téléphoniques parce que les tuteurs sont des contractuels à temps partiel.⁷⁹

- **La messagerie instantanée.**

Genre de courriel en temps réel, les services de messagerie instantanée sont devenus familiers depuis plus d’une dizaine d’années. Alors que les premiers services se limitaient au clavardage, des services de téléphonie et de visiophonie par Internet se sont développés rapidement et sont désormais connus et utilisés par le grand public. Deux opérateurs dominent le marché : Skype et Facetime.

Skype. Par Skype il est possible d’interagir en audio ou en visioconférence et aussi par messagerie texte, gratuitement, avec tous les abonnés à travers le monde. Il est aussi possible de

⁷⁹ Catherine Dumais, Cégep à distance

rejoindre par téléphone n'importe quel non abonné pour des coûts minimes. Pour les visioconférences en groupe, des frais sont également perçus. Un grand nombre d'institutions ont recours à ces services. [Principales institutions utilisatrices : CFORP, CSFCB, CSDM, CAVLFO, CEF SK, cegep à distance, CC NB, UQAT, TÉLUQ, UMoncton, UQAM, UStBoniface, USteAnne]

Les médias sociaux ne sont pas officiellement utilisés, mais dans certains cours ça peut être l'initiative du prof.⁸⁰

À la TÉLUQ, même si on ne fait pas de synchrone en raison des parcours individualisés, on utilise quand même parfois Skype ou Adobe connect pour des groupes au second cycle.

Bien sûr on a Skype. L'an passé on se demandait si on pouvait l'éliminer puisque nous avions le chat sur Moodle, mais les étudiants apprécient beaucoup Skype, c'est très fonctionnel.⁸¹

Lync Online. Lync Online est un service hébergé par Microsoft qui permet de contacter d'autres personnes par messagerie instantanée, via des appels vidéo ou réaliser des réunions en ligne. [Principales institutions utilisatrices : UMoncton]

- **Les cartes conceptuelles.**

Un logiciel de cartes conceptuelles permet à un ou plusieurs apprenants d'illustrer un sujet particulier, par la création de schémas relationnels. Cette application permet de visualiser les relations entre différents concepts relatifs au sujet analysé; ceci facilite les projets collaboratifs. La plupart de ces logiciels peuvent être utilisés en mode synchrone.

Cmapping. Ce logiciel facilite la pratique du brainstorming et la visualisation des idées lors des réunions de travail. Il peut être utilisé en lien étroit avec Microsoft Office. [Institution utilisatrice : CFORP]

CmapTools, [Institution utilisatrice : U. Laval]

- **Les webinaires**

Adobe connect. Adobe® Connect™ est l'autre système de conférence web le plus utilisé dans les institutions canadiennes francophones. Comme tous les systèmes de ce genre, il permet d'organiser des réunions et des séminaires web. Adobe vise à arrimer ses fonctionnalités à celles des plateformes (LMS) en usage pour un accès plus facile aux réunions ou salles de classe virtuelles. [Principales institutions utilisatrices : CFORP, MedNB, CSDM, CAVLFO, CC ON, CC NB, UMontréal, USherbrooke, UOttawa, TÉLUQ, UMoncton, UQAM, UStBoniface, UQAC]

Illuminate. Illuminate est un logiciel de conférence par Internet qui permet à plusieurs participants de se connecter et d'interagir par la vidéo, le son et des textes. [Principales institutions utilisatrices : CM SK, ÉduC CB, ULaval, USteAnne]

VIA. Via est un des principaux systèmes utilisés pour les webinaires. Non seulement il permet la vidéoconférence entre un grand nombre de participants, mais aussi la présentation de documents et la messagerie texte simultanée sur un même écran. Des outils d'interaction pour la demande d'intervention ou le vote sont également intégrés et visibles en permanence. Il est possible de créer des sous-groupes, de faire des dépôts de documents et de proposer des jeux-

⁸⁰ Martin Rivet, UQAM

⁸¹ Christian Côté, CSFCB

questionnaires. Ce système peut également être intégré aux plateformes en usage dans les institutions. [Principales institutions utilisatrices : UQAT, USherbrooke]

WebEx. WebEx est un logiciel de visioconférence et de conférence web à la demande. [Principales institutions utilisatrices : CSRDN]

La CS a décidé de changer vers Webex car le fournisseur proposait une offre groupée incluant WebEx. Ce n'est en aucun cas pour des raisons de fonctionnalités du logiciel. Adobe connect répondait très bien à nos besoins et ce, pour un coût très compétitif. Avec le développement de la formation à distance en ligne au niveau professionnel, il a fallu revoir notre organisation avec le fournisseur de services Internet.⁸²

Big Blue Button. BigBlueButton est un système de conférences par Internet par vidéo, audio, clavardage, qui permet également de partager des documents créés avec les modules de Microsoft Office ou en format PDF. Les sessions synchrones peuvent être enregistrées pour être consultées ultérieurement. [Principales institutions utilisatrices : CM SK]

Scopia. Scopia est aussi un système de mise en réseau permettant les rencontres, la videoconference et la collaboration en direct. [Principales institutions utilisatrices : UQAT]

f. Les médias sociaux.

Les médias sociaux restent peu ou timidement utilisés par la plupart des institutions. Lorsqu'ils le sont, les services comme YouTube ou Flickr sont privilégiés pour la diffusion d'images et de séquences créées par les intervenants (travaux).

Youtube. [Principales institutions utilisatrices : CFORP, CSFCB, CSRDN, CEF SK, CC ON, UQAT, UMoncton]

Flickr. [Principales institutions utilisatrices : CSFCB, CEF SK]

Quant à Twitter et Facebook, les systèmes de protection des services informatiques de plusieurs institutions en limitent l'accès.

Les autres (Facebook et Twitter) sont moins utilisés parce qu'ils sont bloqués dans certains conseils scolaires.⁸³

Twitter. [Principales institutions utilisatrices : CFORP]

Facebook. [Principales institutions utilisatrices : MedNB, CSFCB]

Certains utilisent Facebook pour poser des questions et interagir entre eux; mode plus instantané qu'un forum. Sur le plan de la socialisation Facebook est plus immédiat.⁸⁴

Cependant, quelques institutions sont présentes sur Twitter et Facebook pour l'information rapide de l'ensemble de leur communauté et/ou faire leur promotion.

Pour le moment nous ne pensons pas utiliser les médias sociaux pour les cours. On a un groupe Facebook promotionnel mais il n'est pas destiné aux échanges d'ordre pédagogique.⁸⁵

⁸² Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

⁸³ Nicole Cadieux, CAVLFO

⁸⁴ Claude Boucher UQAT

⁸⁵ Évelyne Abran, Cégep à distance

Sur notre page Facebook, les étudiants échangent beaucoup mais on ne l'utilise pas pour les cours. Je ne pense pas que c'est là qu'ils vont faire des liens. Ceux qui vont avoir des liens ce sont ceux qui avaient déjà un lien.⁸⁶

Certains profs ont fait des essais avec Facebook, Twitter, mais ça a fait des remous.⁸⁷

Les réseaux sociaux sont utilisés à l'extérieur des cours pour la socialisation entre étudiants. Dans ces médias, les voyeurs sont plus nombreux que les participants.⁸⁸

On utilise Twitter et Facebook pour le recrutement, le marketing, pour entrer en contact avec la clientèle mais rarement dans le cadre de cours.⁸⁹

Certains utilisent les médias sociaux : Twitter, par exemple pour informer les étudiants de l'annulation d'un cours, car plusieurs doivent faire 1h30 de route pour se rendre au sous-centre suivre leur cours.⁹⁰

Mais, plus généralement, bon nombre d'institutions sont encore réticentes à utiliser ces médias dans le cadre académique, faute d'en voir de réels avantages.

On s'est posé la question de savoir comment aborder ces outils grand public (Facebook, Twitter, Youtube, etc.). Pour l'instant ce n'est pas une politique de L'École virtuelle; c'est plutôt relié aux décisions des enseignants. On se sent un peu dépassés par tous ces outils; un peu par manque de ressources.⁹¹

On n'utilise pas encore les réseaux sociaux grand public : nous pouvons voir leur utilité pédagogique et nous sommes en exploration à leur sujet. Nous nous alimentons des expériences qui sont effectuées autour de nous. Le défi est d'avoir les ressources et l'organisation interne nécessaires pour garantir que l'information diffusée soit pertinente, intéressante et livrée à un rythme stable assez soutenu.⁹²

Encore de la réticence pour Facebook, mais les étudiants se créent leur propre réseau d'amis sur Facebook; il se crée des groupes d'appartenance.⁹³

On n'utilise pas Facebook.⁹⁴

Facebook est utilisé dans un cours qui implique un réseautage « Perspective mondiale ». Depuis 2009, on a une centaine d'étudiants qui ont suivi ce cours de développement en Afrique et on utilise ce réseautage Facebook pour mettre les nouveaux étudiants en contact avec les anciens.⁹⁵

⁸⁶ Catherine Dumais, Cégep à distance

⁸⁷ Alain Erdner, U. d'Ottawa

⁸⁸ Denis Gilbert, TÉLUQ.

⁸⁹ Olivier Chartrand, Université de Moncton

⁹⁰ Alain Chabot, Université Sainte-Anne

⁹¹ Christian Côté, CSFCB

⁹² Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

⁹³ Hubert Lalande, CFORP

⁹⁴ Lucie Pearson MEdNB

⁹⁵ Christian Côté, CSFCB

Il faut toujours garder en tête nos objectifs pédagogiques. Est-ce que Facebook sert notre objectif pédagogique? Pas toujours.⁹⁶

On n'utilise pas les réseaux sociaux. On se demande toujours qu'est-ce que ça va nous donner de plus pour l'apprentissage. Actuellement on n'utilise pas Facebook parce qu'on ne voit pas ce que ça peut ajouter à l'enseignement.⁹⁷

Il y a une question culturelle : les anglophones n'ont pas de problème à échanger à s'exprimer sur ces médias, alors que les francophones sont un peu plus réservés. Ce qui me dérange ce sont les groupes privés sur Facebook qui se disent des méchancetés. Par ailleurs, les étudiants veulent encore faire une nette distinction entre leur vie sociale et leurs études universitaires.⁹⁸

Les étudiants entre eux, je crois que c'est différent. Les étudiants ne peuvent utiliser les outils d'échanges qu'on leur propose que pour leurs travaux en collaboration; ils ne peuvent pas les utiliser pour se créer eux-mêmes des groupes, des forums de socialisation. Ils se créent des groupes externes sur Facebook.⁹⁹

Je suis toujours très réservée à leur conseiller d'utiliser les réseaux sociaux; leur conseiller c'est un peu les obliger à le faire. Il n'y a pas d'engagement de l'université face à l'usage des réseaux sociaux.¹⁰⁰

2. Les outils de socialisation.

Nous connaissons l'engouement fulgurant des jeunes pour les médias dits « sociaux », notamment Facebook, qui ont pour fonction de créer des espaces d'échanges multimédias entre les membres de groupes d'affinités. Comme nous l'avons évoqué précédemment, chacun y présente, entre autres, son profil personnel et psychologique, ses coups de cœur, ses activités, ses photos, et parfois son journal personnel.

Bien des interrogations se posent quant à l'effet direct que ces médias sociaux peuvent avoir sur l'apprentissage institutionnel comme tel. Toutefois, on sait qu'au cours d'une scolarité, des affinités se nouent en dehors de la classe. À l'adolescence principalement, la formation de l'identité de chaque étudiant passe par l'appartenance à un groupe par rapport auquel se joue une importante dynamique contradictoire d'adhésion et de singularisation. En outre, le groupe peut avoir un impact positif ou négatif sur l'engagement de l'étudiant en regard de son processus d'apprentissage. C'est en ce sens que les outils de socialisation en ligne peuvent avoir un certain impact sur la formation à distance.

La socialisation en ligne présente certains avantages pour certains étudiants à distance, notamment en brisant leur isolement. Toutefois, lorsque certains usagers de Facebook se targuent d'avoir un réseau de plusieurs centaines d'amis eux-mêmes associés à d'autres réseaux, il paraît difficile de parler réellement d'un groupe social et encore moins de groupe d'apprentissage collaboratif !

⁹⁶ Isabelle Thibaut, Collège Éducentre

⁹⁷ Bruno Ronfard, FEP-U. de Montréal

⁹⁸ Alain Erdner, U. d'Ottawa

⁹⁹ Éric Martel, Université Laval

¹⁰⁰ Carolle Roy, Université de St-Boniface

Alors qu'il va de soi que l'équipe enseignante participe sous une forme ou sous une autre aux activités d'apprentissage en ligne via les différents outils que leur institution met à la disposition des divers intervenants du milieu, il semble incongru, pour de nombreux responsables de formation à distance, qu'ils s'immiscent dans la dynamique sociale en ligne de leurs étudiants. Ceux-ci ont besoin d'un lieu d'échanges personnel qui leur est propre loin du regard de ceux qui seront les évaluateurs de leurs apprentissages en fin de parcours. Il appert que bien des jeunes refusent à leurs parents, proches ou lointains, de faire partie de leur réseau. Les statistiques sur les abonnés à Facebook montraient récemment un nombre appréciable de désinscriptions de jeunes au profit d'autres services où ils ne risquent pas de côtoyer des aînés.

3. Les modalités de dispensation de la formation à distance.

Les modalités de dispensation des cours en formation à distance ont beaucoup changé depuis une quinzaine d'années. Parallèlement à la survivance des cours imprimés puis des enregistrements sur vidéocassettes, sur CD ou DVD, distribués par courrier postal, quelques grandes institutions ont mis en place des systèmes d'audioconférences et de vidéoconférences à des coûts très importants. Le développement d'Internet a permis successivement la mise en ligne des contenus de cours puis les multiples outils d'interaction dont nous parlons dans ce chapitre. Deux tendances se sont donc développées : d'une part l'offre de cours en séances synchrones et d'autre part la mise en ligne de nombreux contenus de cours préalablement livrés par courrier postal.

Les cours en séances synchrones étaient conçus selon le principe implicite que la « synchronicité » pouvait rapprocher la formation à distance de la formation en classe, les différents intervenants, prof et étudiants, pouvant interagir presque spontanément, au mieux en se voyant. La mise en ligne des contenus de cours, quant à elle, se justifiait par un accès plus rapide et des coûts réduits d'impression et de transmission, pour les institutions dispensatrices.

Ces deux approches demeurent, même si des tentatives d'hybridation se multiplient au besoin. Les cours en ligne s'avèrent plus rentables puisque la présence –et la rétribution– des enseignants n'est pas requise à chaque session et pour chaque apprenant. Dans la tradition des cours par correspondance, les cours en ligne visent à être « autoportants », c'est-à-dire complets quant aux contenus et aux ressources, aux activités, au cheminement et aux échéances.

Nos entrevues avec les responsables de formation à distance nous ont permis de distinguer les choix privilégiés aux divers ordres d'enseignement.

a. Au secondaire.

Rappelons que lors de nos entrevues et dans notre consultation en ligne, nous avons distingué deux types de clientèles au secondaire : l'enseignement régulier, hors Québec, et l'enseignement aux adultes au Québec, où la formation à distance pour les élèves de l'enseignement secondaire régulier n'est pas encore admise par le ministère de l'éducation.

- **L'enseignement secondaire régulier (hors Québec).**

Dans les régions où les horaires peuvent être synchronisés, comme au Nouveau-Brunswick, l'enseignement synchrone y est encore largement pratiqué à cet ordre d'enseignement.

- *Au Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.*

Les périodes de cours sont toujours en synchrone. Tous les élèves sont à temps plein; tous les enseignants sont en synchrone et tout ce monde est en synchrone toute la journée par Adobe connect. Les profs contactent les étudiants tous les jours. Lorsque

l'élève rentre en classe (réelle) il se met devant un poste informatique et se branche sur Adobe connect; le prof le salue puis le dirige éventuellement dans une petite salle virtuelle, seul ou avec d'autres, pour faire ses activités d'apprentissage. Un prof peut décider de regrouper quelques élèves (3-4) pour les faire travailler sur un domaine où ils ont plus de difficultés. Le prof peut intervenir à n'importe quel moment lorsqu'un élève a des problèmes.

Toutefois ce modèle synchrone est mixte : on peut permettre aux élèves de travailler à leur rythme; de ce fait on a des activités synchrones et des activités asynchrones. Les mercredi, tous les élèves sont en asynchrone en raison de conventions collectives qui obligent à laisser aux enseignants des périodes de préparation; on a choisi le mercredi au complet chaque semaine.¹⁰¹

Dans d'autres régions, comme en Colombie Britannique, l'expansion de la formation à distance a obligé certaines institutions à réduire le volume de cours en synchrone.

➤ À l'École virtuelle du Conseil scolaire francophone de Colombie britannique (CSFCB)

Les élèves se présentent dans leur école et vont dans une salle de travail numérique. Il y a quelques années, on avait des cours synchrones mais administrativement c'était très compliqué. Maintenant c'est asynchrone, mais des profs peuvent encore décider de rencontrer leurs élèves en mode synchrone pour régler certaines difficultés (en moyenne 1 fois par mois). Le prof peut communiquer avec ses étudiants soit par Skype ou par clavardage à des heures précises, soit par courriel, en dehors de l'horaire normal d'un cours.

On constate qu'on n'a pas beaucoup de rétroaction par le clavardage. Les étudiants semblent toujours hésiter à poser des questions par clavardage, alors que par Skype ou courriel, ça va.

On a aussi 20% (40) de nos étudiants qui sont à l'extérieur des écoles : à la maison, mais aussi dans des écoles anglaises ou en immersion. Le choix de l'asynchrone est donc un choix administratif : problèmes d'horaires.

On pourrait dire qu'une première différence d'ordre pédagogique entre la dispensation synchrone ou asynchrone tient à la nature des contenus : l'asynchrone convient pour la dispensation de la théorie alors que le synchrone convient pour le partage d'expériences.

Indépendamment des rencontres, le système d'appui synchrone et les contacts synchrones avec les enseignants et entre étudiants dans les cours constituent un bon équilibre pour favoriser la socialisation.¹⁰²

➤ Au Conseil scolaire des écoles fransaskoises.

Maintenant on est davantage en asynchrone (60%) qu'en synchrone (40%). Le asynchrone permet plus de flexibilité aux écoles, parce qu'en synchrone ils doivent respecter notre horaire. Toutefois, le mode synchrone est meilleur pour des matières

¹⁰¹ Lucie Pearson MEdNB

¹⁰² Christian Côté, CSFCB

plus avancées (maths, sciences) parce que l'élève a besoin d'avoir un encadrement plus rigoureux.

Par ailleurs, on souhaite que notre modèle pédagogique soit le modèle de référence de notre conseil scolaire, d'ici 3 à 5 ans. Quand on développe des cours asynchrones, on veut qu'ils puissent être aussi utilisés en salle de classe dans le futur.¹⁰³

➤ *Le Centre Franco-Ontarien de Ressources Pédagogiques (CFORP)*

En Ontario, Hubert Lalande du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, qui produit une importante partie des cours utilisés par les conseils scolaires francophones, explique le choix de formations en ligne.

Au début (2000), il y avait davantage de cours synchrones que de cours asynchrones. En 2003, il y en avait 50%. Depuis 2005 on est passé en mode asynchrone.

En Ontario on a 100.000 élèves. On a une carte scolaire couvrant 12 conseils scolaires publics et catholiques, et au sein d'un même conseil scolaire, aucune école n'a les mêmes horaires; c'est donc très difficile d'offrir des séances synchrones dans plusieurs sites en même temps. On est donc passé rapidement au mode asynchrone : approximativement 85%; 15% sont en mode synchrone quand on peut regrouper plusieurs étudiants sur un même horaire; on le fait par Skype, Adobe connect ou simplement par le téléphone.

Je favorise l'asynchrone mais avec des moments synchrones pour le partage, mais n'oublions pas que l'esprit même de la FAD est le asynchrone pour donner de la flexibilité aux gens qui s'y inscrivent.¹⁰⁴

➤ *Le Consortium d'apprentissage virtuel en langue française de l'Ontario (CAVLFO)*

En Ontario, toutes les écoles fonctionnent sur un horaire différent: il y a certaines écoles qui commencent tôt et finissent tôt, d'autres qui commencent plus tard. Il y a des écoles qui ont des périodes de 40 minutes d'autres de 75 minutes. Il serait donc impossible d'envisager un cours en synchrone qui relierait plusieurs écoles en même temps.

Même si l'étudiant est en mode d'apprentissage asynchrone, il y a toujours un enseignant disponible pour répondre à ses questions durant la journée scolaire. Il y a aussi un responsable de l'encadrement sur place dans l'école, mais l'élève ne peut compter sur une classe pour le stimuler; il doit développer une discipline personnelle.

Un des éléments qu'on veut développer c'est l'autonomie et le sens de la responsabilité. L'élève doit développer des stratégies de gestion du temps. Il n'a pas le groupe classe en face à face pour le soutenir. L'élève peut aller à son propre rythme; et c'est la vertu des cours asynchrones. Mais il doit développer des stratégies pour répondre aux exigences du cours, en particulier, les échéances. On ne peut pas lui donner un temps illimité pour qu'il termine son cours.¹⁰⁵

¹⁰³ Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

¹⁰⁴ Hubert Lalande

¹⁰⁵ Nicole Cadieux, CAVLFO

- **L'enseignement aux adultes (Québec).**

Au Québec, pour des adultes qui doivent compléter leur formation secondaire, on a adopté deux modèles de formation à distance : la FADA, FAD « assistée » impliquant des rencontres régulières avec un enseignant, et la FADEL, formation en ligne.

- À la Commission scolaire de la Rivière du Nord.

On utilise beaucoup ce que fait la SOFAD, certains contenus sont en ligne (Sciences-physiques, Physique, Histoire) mais une grande partie est encore en format papier. Les documents déposés en ligne sont majoritairement les prétests, les feuilles de parcours, les exercices ou le matériel pédagogique complémentaire voire même créé selon les besoins spécifiques de l'élève ; pour le reste, les guides d'apprentissage sont encore en format papier (80%).

Quand l'étudiant a une question il la pose à son enseignant. En FADA les étudiants se déplacent dans l'institution pour rencontrer leur enseignant, tandis que les étudiants en FADEL se branchent en « classe virtuelle » pour poser leurs questions. 95% des étudiants en FADEL vont en classe virtuelle, les autres passent par le courriel.¹⁰⁶

- Au Centre Champagnat de la CSDM

En plein cœur de Montréal, le seul modèle FAD est de mise, car la clientèle de jeunes adultes demeure dans la grande région de Montréal.

Tous les cours sont asynchrones. Les étudiants ont des livres, des plateformes où ils peuvent voir des cours préenregistrés. Pour le soutien pédagogique, ils peuvent être en synchrone avec leur enseignant par Skype. Ce choix de l'asynchrone est fonction du service qu'on offre et en fonction de la clientèle.¹⁰⁷

- **Au collégial**

La formation en ligne, asynchrone, est une tendance lourde au collégial. Toutefois des séances de rencontres par visioconférence, au besoin, sont de plus utilisées pour le soutien à l'apprentissage.

- Au Collège Communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB)

Le mode privilégié est l'asynchrone.

On utilise des plateformes de e-learning incluant des outils d'échanges asynchrones (forums, blogues, wikis, docs AV partagés, etc.); ça représente 80% de nos cours.

En mode synchrone, il y a plus de possibilités d'échanges mais puisque les groupes sont souvent grands, il devient difficile pour chaque étudiant de participer à l'échange. Les étudiants deviennent souvent passifs lors des échanges. En mode asynchrone, puisque les échanges se font principalement par courriel ou par forum, chaque étudiant peut échanger avec les autres au moment qui lui convient. Il doit cependant être patient et reconnaître qu'il n'aura pas de rétroaction immédiate.

Certaines personnes préfèrent échanger en temps réel en voyant et/ou en écoutant les autres alors que d'autres préfèrent le faire sur leur propre temps sans

¹⁰⁶ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

¹⁰⁷ Marie-Aline Vadius, Centre Champagnat, CSDM

*nécessairement avoir le besoin de voir ou d'écouter la conversation. Je privilégie donc des activités asynchrones à la suite des activités synchrones pour rencontrer les besoins de chacun. Par exemple, si un échange se fait par le biais d'un webinaire, continuer la discussion dans un forum de discussion.*¹⁰⁸

➤ Au Cégep à distance

Le Cégep à distance est une institution dédiée à la formation à distance et le rythme d'apprentissage est individualisé. Le choix de mode synchrone de dispensation serait contradictoire.

Tous les cours sont en mode asynchrone. Les activités synchrones sont des exercices ou des observations de stages, ou encore les cours d'éducation physique durant lesquelles, le tuteur est face à un étudiant, mais pas à un groupe, par Skype. Il y a des moments pour l'évaluation qui sont synchrones, mais le mode de dispensation reste asynchrone.

*On a eu une petite demande émanant du réseau (des cegeps) pour de l'encadrement en synchrone pour que des étudiants finissent un cours plus rapidement, mais ça ne reflète pas l'ensemble de notre clientèle. La flexibilité est le maître mot de notre orientation.*¹⁰⁹

Notre modèle, au départ était asynchrone, c'est notre mandat de les offrir. On a développé nos compétences dans ce domaine, ce qui ne veut pas dire qu'on soit fermé à d'autres modèles. En outre, nos cours, selon le modèle asynchrone, peuvent rester les mêmes durant quelques années, mais on évolue.

*On fait des essais pour voir si on peut introduire des petites séances en synchrone. Par exemple en langues : ça pourrait être intéressant d'avoir des échanges avec d'autres étudiants. Il y aurait plein d'ouvertures pour faire des activités synchrones; ça pourrait aussi aider à motiver certains étudiants. On réfléchit au synchrone, on essaie de voir comment on pourrait l'offrir.*¹¹⁰

➤ Au collège La Cité.

L'essentiel des cours est asynchrone, mais nous ajoutons souvent des rencontres virtuelles (synchrone) via Blackboard Collaborate qui permet l'utilisation d'un tableau blanc ou l'affichage d'un Power Point.

Les rencontres virtuelles servent aux tuteurs et aux étudiants à se connaître. Les étudiants vont présenter leurs travaux. Parfois des questions vont amorcer des discussions. Quelques fois, les tuteurs vont expliquer une partie du cours, mais on essaie de les décourager de le faire en faveur des activités comportant plus d'échange entre les étudiants.

*Le synchrone, les rencontres virtuelles ne sont pas adaptées à leur mode de vie; le mode asynchrone est mieux adapté et on observe un meilleur taux de rétention.*¹¹¹

¹⁰⁸ Daniel Comeau, CCNB

¹⁰⁹ Catherine Dumais, Cégep à distance

¹¹⁰ Évelyne Abran, Cégep à distance

¹¹¹ Wendy Lowe, Collège La Cité

➤ Au Collège Matthieu (Saskatchewan)

Les cours sont en mode asynchrone, le matériel est en ligne. Les formateurs prévoient dans le calendrier des forums de discussion en synchrone à des heures précises. Le choix de l'asynchrone est un choix pédagogique, selon les objectifs pédagogiques.

Le mode synchrone est intéressant quand on peut vraiment interagir avec le professeur.¹¹²

➤ Au collège Éducentre (CB)

10% des cours sont en mode synchrone; 90% en mode asynchrone.

Notre clientèle est plutôt adulte; il s'agit de gens sur le marché du travail qui ne sont pas tous disponibles à la même heure et/ou ne peuvent pas se déplacer pour se rendre dans un centre de vidéoconférence. Le synchrone ne correspond pas à leurs besoins.

Personnellement, je crois que ce mode de dispensation asynchrone n'est pas très convivial. Cependant il y a des moments de synchrone durant la session pour la présentation d'exposés et un minimum de socialisation. Le ratio 10% versus 90% est adéquat.

Habituellement les rencontres se font après un mois, à la 9^{ème} et à la 15^{ème} séance, mais on pense qu'il serait souhaitable de rapprocher la première rencontre synchrone du début de la session : 2^{ème} semaine, puis 6^{ème} et 12^{ème} semaines.¹¹³

• **À l'université.**

Certaines universités misent sur le direct pour poursuivre une tradition avec une clientèle particulière comme :

➤ À l'Université d'Ottawa.

90% de la FAD est du synchrone. Il y a certains cours qui sont dans un mode hybride : une partie synchrone et une partie asynchrone. Il y a une trentaine d'années c'était un choix pédagogique. Avec le tableau électronique, on n'avait pas d'autre possibilité que de le faire en direct. On n'a pas dévié de ce modèle.

De mon point de vue, il y a une évolution; autrefois on avait des problèmes matériels. Maintenant, avec les nouveaux outils on peut faire autre chose que du direct. Les distinctions entre distance, asynchrone, en classe ou chez soi s'estompent.¹¹⁴

➤ À l'Université Sainte-Anne

La décentralisation en sous-centres, répartis dans différentes régions de la Nouvelle Écosse, implique un mode de dispensation en vidéoconférence.

¹¹² Francis Kasango, Collège Matthieu SK

¹¹³ Isabelle Thibaut, Collège Éducentre CB

¹¹⁴ Alain Erdner, U. d'Ottawa

Tous les cours sont en synchrone : vidéoconférence. Certains cours collégiaux sont livrés uniquement en ligne : asynchrone.¹¹⁵

➤ À l'Université de Moncton

On a une assez longue tradition de formation à distance par vidéoconférence, ce qui fait qu'on observe encore un certain équilibre entre la dispensation synchrone et l'asynchrone.

Il y a des cours en vidéoconférences; il y a 5 sites au Nouveau-Brunswick, et le prof enseigne à partir d'un des sites. Toutefois, le nombre de cours en ligne est en croissance. Sur un an il peut y avoir un peu plus de la moitié de cours en ligne par rapport aux cours en vidéoconférence.

On donne la possibilité à l'enseignant d'équilibrer le synchrone et l'asynchrone. Dans les cours synchrones, les profs mettent des contenus en ligne. En asynchrone, les profs ont la possibilité de rencontrer leurs étudiants à quelques reprises par Adobe connect.

Par exemple les cours MBA offrent plusieurs rencontres en synchrone au cours d'un semestre. Nous organisons un agenda où figurent des rencontres synchrones, mais il est aussi indiqué qu'on pourra ajouter des rencontres si on ressent le besoin de donner des explications supplémentaires avant un travail.¹¹⁶

➤ À l'UQAC

Une majorité des cours sont en en visioconférence. Les profs se disent plus à l'aise avec le synchrone parce que c'est plus proche des cours en classe. Mais de plus en plus il y a des cours en mode hybride, par manque de soutien technique. J'aime bien la formule hybride; l'alternance entre le synchrone et l'asynchrone en fonction des contenus, des activités et des apprenants, me semble une formule intéressante. Je ne suis pas en faveur d'une formule synchrone mur à mur.

Dans le design pédagogique, il faut tenir compte de plusieurs variables et notamment des qualités du prof, de ses compétences. Certains contenus difficiles risquent de passer mieux en mode synchrone parce que le prof peut expliquer; par contre certaines pratiques peuvent mieux se développer en mode asynchrone.

Les professionnels qui prennent la FAD apprécient la souplesse des horaires qu'offre l'asynchrone, et les quelques séances synchrones peuvent être suivies de chez eux.¹¹⁷

Toutefois dans les autres universités, on retrouve cette tendance lourde vers la formation en ligne, éventuellement soutenue par des séances synchrones.

➤ À l'Université Laval

Entre 10 et 15% des cours à distance sont en mode synchrone (15 semaines). Tous les autres cours sont en asynchrone (en ligne); mais il peut y avoir des séances

¹¹⁵ Alain Chabot, Université Sainte-Anne

¹¹⁶ Olivier Chartrand, Université de Moncton

¹¹⁷ Patrick Giroux, UQAC

*synchrones : au début pour briser la glace, en 6^{ème} semaine pour faire des ajustements, et à la fin pour réviser avant l'examen; c'est au choix des profs.*¹¹⁸

➤ À l'UQAT

*40% des cours de l'UQAT sont en FAD, synchrone et asynchrone, et les autres sont en présentiel. À distance 100% des cours utilisent la plateforme Moodle; il y a aussi des DVD envoyés aux étudiants pour une majorité de nos cours en FAD asynchrones. Les cours en synchrone sont donnés en vidéoconférence et avec Via*¹¹⁹

➤ À l'Université de Montréal

À la FEP, les cours à distance sont toujours en asynchrone.

➤ À l'Université de Sherbrooke.

Approximativement 30% des cours sont en synchrone (médecine, théologie, administration, éducation), et 70% en asynchrone. Toutefois, le plus souvent c'est un mélange des deux, selon les facultés et les programmes. On utilise l'asynchrone qui est plus facile techniquement et plus flexible pour l'étudiant.

L'asynchrone est intéressant pour donner du feedback différé, plus réfléchi, plus approfondi aux étudiants. Les étudiants peuvent aussi prendre le temps de formuler leurs questions.

*Le synchrone est utile pour des exercices de collaboration et propice à la socialisation. On peut amorcer la socialisation par le synchrone et les étudiants peuvent poursuivre en asynchrone*¹²⁰

Dans plusieurs universités, la quasi-totalité des cours sont en ligne.

➤ À l'Université Laurentienne

*Tous les cours sont en asynchrone. Je n'ai pas d'expérience avec le modèle synchrone, mais je pense qu'utiliser des outils comme la visioconférence, ça peut être très utile. Cette modalité avait été envisagée pour les sciences infirmières pour le développement de projets.*¹²¹

➤ À l'Université Saint-Boniface.

Cours asynchrones en général, mais il y a quelques séances synchrones à l'initiative des profs. Dans certains groupes (CNFS) je sais qu'on utilise Elluminate. Mais je ne peux pas concevoir que des étudiants sous des latitudes différentes puissent arriver à se mettre en synchrone facilement (programme de Traduction).

Par ailleurs je ne suis pas convaincue que le mélange de l'asynchrone et du synchrone soit aussi efficace que ça sur le plan pédagogique; mais il y a un gros débat sur ce sujet. On peut avoir un événement synchrone mais il ne doit pas prendre trop d'importance. Si on met en place des outils de communication et de collaboration en mode asynchrone et qu'on y ajoute des communications

¹¹⁸ Éric Martel, Université Laval

¹¹⁹ Claude Boucher UQAT

¹²⁰ André Beauchesne, U. de Sherbrooke

¹²¹ Boryana Panayotova, U. Laurentienne

*synchrones, ça peut créer des turbulences au niveau communicationnel. C'est donc très délicat de jouer avec ces deux modes dans un même cours. C'est toujours une question de rester cohérent par rapport à l'ensemble.*¹²²

➤ À la TÉLUQ

Comme pour le Cégep à distance, le cheminement étant individualisé, il va de soi que les cours offerts le soient en asynchrone, habituellement en ligne.

Le mode asynchrone est le mode dominant (plateformes e-learning incluant des outils d'échanges asynchrones : forums, blogues, wikis, partage de documents, etc.). Toutefois, il y a un peu de synchrone (visioconférence, vidéoconférence, etc.), mais ce n'est pas très répandu.

*Le principal facteur qui détermine le choix de modalité de dispensation, ce sont les besoins des étudiants. Pour les étudiants, ne pas avoir à se plier à un horaire, pouvoir s'inscrire en tout temps et bénéficier d'un encadrement individualisé sont des caractéristiques de la TÉLUQ et c'est en partie ce qui les incite à s'y inscrire plutôt qu'ailleurs.*¹²³

4. Résultats de la consultation sur les modalités de dispensation.

Dans le questionnaire de notre consultation en ligne des personnes qui interviennent directement auprès des étudiants à distance, nous avons posé la question de la fréquence de dispensation des enseignements en synchrone et en asynchrone dans leur institution.

Rappelons qu'au secondaire nous avons distingué, dans tous nos résultats, l'enseignement à la clientèle régulière de l'enseignement aux adultes, les stratégies pédagogiques étant très différentes. On constate qu'au secondaire régulier, les élèves devant être présent en classe même s'ils suivent un cours à distance, les contacts directs (synchrones) sont plus fréquents que pour les étudiants adultes (du Québec). Toutefois le nombre de répondants dans ces catégories ne permet pas de déterminer une tendance quelconque.

Pour les étudiants du collégial, des premier et second cycles universitaires, la formation en ligne est plus généralisée. On note une légère hausse des formations synchrones au second cycle universitaire.

¹²² Carolle Roy, Université de St-Boniface

¹²³ Christine Simard, TÉLUQ

Modalités d'interactions	Toujours (1)		Le plus souvent (2)		Rarement (3)		Jamais (4)	
Secondaire régulier	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
En mode "synchrone"	4x	50,00	2x	25,00	2x	25,00	-	-
En mode "asynchrone"	2x	25,00	4x	50,00	1x	12,50	1x	12,50
Secondaire adultes	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
En mode "synchrone"	5x	38,46	6x	46,15	1x	7,69	1x	7,69
En mode "asynchrone"	5x	38,46	1x	7,69	5x	38,46	2x	15,38
Collégial	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
En mode "synchrone"	5x	25,00	7x	35,00	5x	25,00	3x	15,00
En mode "asynchrone"	11x	55,00	6x	30,00	3x	15,00	-	-
Universitaire 1er cycle	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
En mode "synchrone"	14x	19,18	16x	21,92	30x	41,10	13x	17,81
En mode "asynchrone"	38x	52,05	32x	43,84	3x	4,11	-	-
Universitaire 2d cycle	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
En mode "synchrone"	12x	32,43	10x	27,03	10x	27,03	5x	13,51
En mode "asynchrone"	20x	52,63	16x	42,11	1x	2,63	1x	2,63

Tableau 11. Fréquences de la dispensation des cours en modes synchrones et asynchrones par ordre d'enseignement.

Chapitre 4

Approches pédagogiques et socialisation.

1. Principaux types d'approches pédagogiques en formation à distance.

À plusieurs reprises nous avons évoqué l'évolution de la formation à distance et de ses modes de dispensation. Ceux-ci ont, dans bien des cas, déterminé le mode d'enseignement-apprentissage qui a été proposé aux étudiants à distance, au fil des ans. Quoique les pédagogues-chercheurs proposent, force est de constater que les habitudes changent lentement.

Lors de nos entretiens avec les responsables de formation à distance, nous avons souhaité connaître les approches de transactions pédagogiques qui avaient cours dans leur institution. Sachant que les formules sont multiples, compte tenu de la liberté pédagogique légendaire des enseignants, notamment dans l'enseignement supérieur, nous avons empiriquement regroupé les pratiques en quatre catégories : les cours de type classique, les cours médiatisés, les cours dialogiques et les apprentissages collaboratifs.

a. Les cours de type « classique ».

Par « classique » (ou formalisé), nous faisons référence aux cours dispensés en classe selon un modèle traditionnel : le prof expose sa matière et invite les étudiants à intervenir sur des points qu'ils ne comprennent pas; certains exercices d'application peuvent éventuellement être proposés, à réaliser seul ou en petit groupe. Des documents, généralement imprimés, manuels scolaires au secondaire, recueils de textes photocopiés au collégial et à l'université, peuvent accompagner et/ou prolonger les apprentissages après le cours.

Au début de la formation à distance, les cours par correspondance reproduisaient ce modèle en transposant exposés magistraux et activités d'apprentissage sur papier et en y associant les documents d'accompagnement. Plusieurs cours de ce type circulent encore. Avec le temps et l'apparition de technologies audio-visuelles, des enregistrements audio et vidéo des cours ont pu être distribués aux étudiants.

Plus récemment, le développement des technologies de télécommunications a permis de faire resurgir ce modèle sous forme virtuelle par audio ou vidéoconférence, retrouvant, en partie, la dynamique de la classe traditionnelle.

Le principe pédagogique sous-jacent à ce modèle est celui de « l'enseignement » linéaire; l'apprenant est pris en charge d'un bout à l'autre de son parcours d'apprentissage, visant l'acquisition de connaissances plus que de compétences.

b. Les cours médiatisés.

Les cours médiatisés sont ceux plus spécifiquement dédiés à la formation à distance. Ils ont été conçus et développés par un enseignant ou plus souvent par une équipe éducative, incluant un enseignant et un techno-pédagogue. L'objectif de production de tels cours est « l'auto-portance », à savoir que l'apprenant doit disposer de diverses ressources pour pouvoir cheminer à son rythme avec une certaine liberté. Les contenus sont généralement décomposés en modules incluant divers documents multimédias et des activités accompagnées de programmes d'interaction pour tester ses apprentissages et/ou ses compétences. Le « contenu » de ces cours peut être programmé sur support numérique avec lequel l'apprenant pourra interagir.

Toutefois, ce type de cours a pris beaucoup d'expansion avec « la mise en ligne ». À partir de plateformes multifonctionnelles et avec l'aide d'outils de rétroaction asynchrones (forums, blogues, wikis) ou même synchrones (messagerie instantanée, audio ou visioconférence), des contacts rapides et fréquents avec une personne chargée de l'encadrement et des activités d'apprentissage en groupes sont alors possibles.

Dans certains cours en ligne, le cheminement de l'apprenant s'apparente davantage à l'exploration d'un hypermédia qu'à un parcours linéaire contrôlé.

c. Les cours dialogiques

Les cours dispensés en vidéoconférence (synchrone) ont d'abord été perçus comme l'opportunité de reproduire le contexte de la coprésence en classe, pris comme modèle de référence. Toutefois, l'usage de la visioconférence pour la dispensation de cours de type « classique » en classe virtuelle a mis en évidence les incongruités de la reproduction des cours magistraux via ce média. Comme nous l'avons vu précédemment, le bénéfice de la flexibilité des apprentissages à distance se trouve réduit par l'obligation de la coprésence virtuelle. L'attrait de cette modalité d'enseignement, par rapport à l'enseignement en classe, se réduit à l'élimination des déplacements.

Par ailleurs, les contenus de ces séances d'enseignement magistral sont, habituellement, mis en ligne comme soutien aux apprentissages et pour des révisions éventuelles en fin de session. L'effet redondant d'une telle pratique souligne les contradictions inhérentes à ce modèle d'enseignement.

Plusieurs enseignants ont fait évoluer ce modèle en le « retournant ». Les apprenants ne se rencontrent plus virtuellement pour suivre un enseignement mais pour discuter des contenus accessibles en ligne à tout moment, réintroduisant la flexibilité dans la formation. Les rencontres prennent alors la forme de séminaires -ou webinaires- où les apprenants dialoguent entre eux et avec l'enseignant. C'est ce que dans certains milieux on a appelé la « classe inversée ». De manière plus générique, nous proposons l'expression « cours dialogiques ».

d. L'apprentissage collaboratif.

Dans la lignée des recherches et propositions de plusieurs universitaires, les responsables de formation à distance se sont emparés du concept pour développer des cours qui mettraient l'apprenant au cœur de ses apprentissages par la découverte du champ de connaissances et de compétences qu'il est censé acquérir. Compte tenu de l'ampleur du travail qu'il a à accomplir, la collaboration avec ses pairs est nécessaire et même bénéfique pour un approfondissement collectif des apprentissages. En outre, cette démarche est censée le préparer aux futurs milieux de travail qui seront, selon certains analystes, plus collaboratifs.

Dans un tel contexte, l'enseignant n'a plus un rôle de médiateur du savoir mais celui d'un animateur-moderateur pratiquant la stratégie d'« étayage-désétayage » (scaffolding) prônée en éducation d'accompagnement, il y a déjà une quinzaine d'années. En revanche, ce modèle implique une forte « socialisation » entre les apprenants, de manière à ce qu'ils développent à la fois respect, confiance et complicité.

2. Modes de transactions pédagogiques pratiquées en formation à distance.

Lors de nos entrevues et de notre consultation en ligne, nous avons voulu évaluer la réalité d'une telle pratique dans le milieu de la formation à distance au Canada francophone.

a. Au secondaire.

➤ Ministère de l'Éducation NB

Approche classique : pour nous c'est à peu près inexistant. On en a un qui aurait tendance à vouloir faire du magistral classique. La plupart du temps les exposés magistraux sont enregistrés, et on ne veut pas que les cours servent seulement à la diffusion de contenu.

Approche médiatisée : on n'est pas dans un mode asynchrone où l'élève apprend seul. Il n'est pas laissé à lui-même.

Approche « ouverte » : On n'est pas vraiment dans le mode classe inversée, car durant les périodes de cours, l'élève doit travailler à partir des activités proposées, et il peut être soutenu par le prof. Mais on ne peut pas vraiment parler de classe inversée même s'il y a des similarités.

Il y a toujours du synchrone, mais faut pas croire que les profs sont systématiquement avec eux tout le long du cours.

Approche « collaborative » : collaborer : forums de discussion, wikis. On évite le plus possible de formaliser. Dans certains cours il y a des profs qui vont faire des projets de type collaboratif mais pas comme à l'université. On essaie simplement de les faire travailler en collaboration sur des projets.

On se situerait dans le médiatisé et ouvert (dialogique).

On laisse beaucoup l'enseignant décider. Mais ce qu'on ne veut pas c'est que l'enseignant répète la même chose six fois par jour, on l'encourage à utiliser des enregistrements; c'est à lui d'adapter ses activités aux groupes et aux élèves.

On met divers outils à la disposition des élèves; on veut que le prof soit toujours disponible pour les élèves. On fait des activités en synchrone, on fait éclater les cadres, on les met en petites salles (virtuelles); on les aide, on fait de la vérification en plein écran. On fait beaucoup d'activités différentes -des forums des discussions live- pour qu'il y ait une grande variété. Il faut créer un intérêt; il ne faut pas que ce soit monotone.

On utilise toutes les ressources disponibles, le web 2.0, des évaluations sous diverses formes...C'est toujours différent comme modèle pédagogique (magistral, médiatisé, ouvert, inversé, etc.).¹²⁴

¹²⁴ Lucie Pearson MEdNB

➤ Au Centre Champagnat

La FAD est à la fois « classique » et « médiatisée ». Un peu plus axé sur le médiatisé. (imprimés, multimédia, en ligne)

Pas d'ouvert (dialogique) ou de collaboratif compte tenu du mode de dispensation.¹²⁵

➤ À la CS de la Rivière du Nord

Le modèle « médiatisé » est le modèle dominant chez nous. On a dans certains cas quelques séances (ateliers) « ouvertes ». J'ai l'impression qu'on fonctionne encore selon le modèle « médiatisé », mais dans la réforme on s'en va vers un apprentissage collaboratif : projets avec des lignes directrices et de la documentation; on va favoriser l'autonomie de l'élève. Quand on va avoir des « projets », les élèves vont avoir des raisons de collaborer. Un projet intéressant fait que les élèves vont vouloir réussir. C'est à nous de mettre en place les outils pour qu'ils se rencontrent. Actuellement c'est plus un désir qu'une réalité, mais c'est l'angle que j'indique à mes enseignants.¹²⁶

Les producteurs de cours pour la formation à distance au secondaire, notamment la SOFAD au Québec et le CFORP en Ontario, sont responsables en grande partie des orientations pédagogiques.

➤ Le CFORP (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques)

Cet organisme produit les cours qui sont principalement utilisés dans les écoles francophones de l'Ontario et de quelques autres provinces.

Il y a trois ou quatre ans qu'on a abandonné l'approche traditionnelle de l'enseignement; donc plus de cours de type « classique ».

Nos cours sont un mélange des trois types : médiatisés, dialogiques et collaboratifs. Mais surtout dans la dernière tendance : l'étudiant doit être chercheur-explorateur et collaborateur. On lui donne les outils pour se bâtir ses propres concepts, son propre esprit critique qu'il peut confronter à ceux de ses collègues, selon le principe de « l'intelligence connectée ». On pense et on réfléchit beaucoup mieux à plusieurs que tout seul. Aujourd'hui on bâtit des cours à partir de grands questionnements et les élèves vont chercher des éléments de réponse. Des fois on intègre des éléments de contenus, quelques embryons de recherche, mais l'apprentissage se fait par le développement de l'étudiant.¹²⁷

➤ Au Consortium (CAVLFO)

On identifie nos cours à « médiatisés ». Il y a des rencontres synchrones mais pas de groupe. Plusieurs enseignants ont des rencontres synchrones avec des élèves. Ces rencontres ne sont pas planifiées dans le temps. Lorsqu'un élève ne comprend pas une notion, l'enseignant entre en relation avec lui en synchrone.

¹²⁵ Marie-Aline Vadius, Centre Champagnat, CSDM

¹²⁶ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

¹²⁷ Hubert Lalande

*Les cours ne sont pas écrits pour faire appel au mode « collaboratif ».*¹²⁸

➤ *Au Conseil des écoles fransaskoises.*

Les cours synchrones via vidéoconférence ont un contenu magistral en salle de classe; puis on va mettre les élèves en exercices pour vérifier les apprentissages et faire une évaluation formative. Les exercices se font pendant la période de cours en présence de l'enseignant. Si ce n'est pas compris, on réexplique. C'est quelque chose qui ressemble à la salle de classe. On a la discussion interactive.

En asynchrone, le contenu est en ligne, on met des vidéos Youtube, etc. L'encadrement de l'élève va se faire de différentes façons. D'abord l'élève est encadré par son tuteur à l'école puis si le tuteur ne peut pas répondre, on va faire appel à l'enseignant.

L'enseignant est appelé à contacter l'élève de vive voix une fois dans un cycle de 10 jours. Ils doivent prendre des notes, et établir un calendrier de leurs rencontres avec les élèves. Ils doivent envoyer un courriel à tout le monde une fois dans un cycle de 10 jours. La rétroaction aux activités d'apprentissage doit se faire dans un délai de 48 heures. Ça peut se faire par courriel, par Skype, par Google drive (les élèves déposent leurs travaux et les enseignants vont mettre leur rétroaction là aussi). Ça peut se faire selon différents modes de contact entre l'élève et l'enseignant, mais le contact est fréquent.

*On est en période d'essai et on va aller sonder les élèves sur leur satisfaction de l'encadrement. On va voir ce qu'on a besoin d'adapter.*¹²⁹

➤ *À l'École virtuelle du CSFCB.*

La majorité des cours (25) sont de type « formalisé » mais incluent tous le mode « médiatisé ». Les séances « dialogiques » sont inexistantes. Il y a du socio-collaboratif dans les cours-projets (ex. photo); on peut y récolter 25-30 étudiants alors que dans les cours obligatoires on va chercher 9-10 étudiants.

Notre approche des cours évolue vers des stratégies plus interactives, même dans les cours en classe. Par exemple en français, on s'oriente plus vers une approche « culturelle » que vers une approche « immersion ». On voit la possibilité dans ce domaine d'ouvrir des cours-projets. Ainsi l'étudiant en plus de recevoir une base de connaissances, a la possibilité de s'impliquer dans des activités culturelles, des festivals, des manifestations culturelles dans son milieu.

*J'appuie cette approche parce que l'étudiant apprécie ce genre d'approche où il se sent actif. C'est aussi soutenu par la communauté francophone car beaucoup d'étudiants francophones sont isolés et ces activités communautaires sont perçues comme des facteurs de survie.*¹³⁰

¹²⁸ Nicole Cadieux, CAVLFO

¹²⁹ Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

¹³⁰ Christian Côté, CSFCB

b. Au collégial

➤ Au Collège communautaire du N-B

Dans l'ensemble des cours offerts, les cours de type « classique » représentent environ 15 %, les médiatisés 80 %, les ouverts (dialogiques) 5 %, l'apprentissage collaboratif 0 %; toutefois nous sommes en mode d'exploration de ce mode de livraison.

Les avantages et les inconvénients de ces quatre types de « transaction pédagogique » :

Classiques : Peu de socialisation mais puisque les étudiants se retrouvent tous dans le cours en même temps (rencontres synchrones), il y a une plus grande possibilité d'échange.

Médiatisés : La socialisation se fait plutôt par échanges asynchrones mais répond au besoin de flexibilité de certains.

Ouverts (dialogiques): La socialisation est plus grande par le fait que les étudiants doivent discuter en temps réel mais comme mentionné plus haut, ce ne sont pas tous les étudiants qui auront la possibilité de discuter si le groupe est trop grand et ce ne sont pas tous les étudiants qui ont besoin de discuter en temps réel pour satisfaire à leur apprentissage.

Mais on cherche à leur faire comprendre que ça peut être utile et profitable pour eux de pouvoir échanger sur le cours.

Apprentissage collaboratif : Grande possibilité de socialisation pour les étudiants qui apprennent mieux lors d'échanges de groupe. Moins bon pour les étudiants qui préfèrent les recherches individuelles et les échanges asynchrones.

Tout dépend des styles d'apprentissage. On a développé des cours qui semblaient plus difficiles en classe et on les a offerts en mode autonome.

Je privilégie un mélange dans les activités d'apprentissage dans le but de répondre aux besoins socioaffectifs d'un plus grand nombre d'étudiants, selon le style d'apprentissage de chacun.¹³¹

➤ Au Cégep à distance

Le modèle dominant est « médiatisé ».

Il y a un cours (Approche client dans le programme Techniques de comptabilité et de gestion) où il y a un échange entre étudiants qui sert à l'évaluation et que l'on peut considérer comme ouvert (dialogique).

Pour que les étudiants « collaborent », il faut que ce soit relié à l'évaluation. Notre clientèle n'a pas ce souci. Pour certains c'est une perte de temps; ils veulent finir le plus rapidement possible.¹³²

Les modes de transaction « ouvert » ou « collaboratif » sont aussi très intéressants mais pour le moment ils sont difficiles à intégrer dans notre modèle.

¹³¹ Daniel Comeau, CCNB

¹³² Catherine Dumais, Cégep à distance

Le design d'un cours prend du temps et nous devons maintenir l'offre de nombreux cours; pour cette raison, il faut avoir de bonnes raisons pour faire des refontes et changer le design pédagogique.¹³³

➤ Au collège La Cité

C'est surtout médiatisé, mais j'aimerais mettre médiatisé et ouvert ensemble parce qu'il a des discussions en forum où les étudiants exposent leurs expériences.

Certains étudiants peuvent faire beaucoup d'activités à leur rythme et avancer rapidement, alors que d'autres vont participer aux échanges avec d'autres.

Dans certains cours, les adultes doivent présenter leur expérience; le tuteur est un animateur.

On a un cours de type « classique », mais dans d'autres cours il peut y avoir 2 ou 3 étudiants qui travaillent ensemble. Ça serait fantastique si on pouvait le faire plus. Mais les tuteurs ont peur de ce genre de cours; ils ne savent pas trop comment gérer ce genre de chose.

Mon idéal c'est le mode ouvert (dialogique) avec le collaboratif. Mais le problème ce sont les tuteurs : certains n'ont pas encore compris ce que c'est que la présence à distance (leur rôle).

L'idéal serait que les étudiants et leurs tuteurs interagissent dans le forum de discussion. Le contenu est médiatisé en forme de leçons hebdomadaires avec des activités qui peuvent inclure une intervention en forum, une rencontre virtuelle, un questionnaire autocorrigé.¹³⁴

➤ Au Collège Matthieu

Nous sommes principalement dans la catégorie « médiatisée » et « ouverte ». L'étudiant conçoit son cours, établit son calendrier, travaux lectures, semaine 1, 2, 3; les étudiants savent ce qu'ils doivent faire chaque semaine. Tout est affiché en ligne. Les étudiants savent s'ils ont un contact synchrone. Pendant une séance, ils peuvent poser des questions.

Les occasions de rencontres sont pour faciliter les apprentissages et pour faire des exposés. Généralement les étudiants participent activement.¹³⁵

➤ Au Collège Éducentre

Les cours de type « classique », on n'a plus ça.

Ça se répartit entre médiatisés, ouverts et collaboratifs. Lorsqu'ils sont en synchrone, il n'y a pas de diffusion de contenus mais plutôt des échanges et des présentations d'étudiants.

Les études de cas sont essentielles. On a une approche par compétence : les études de cas sont une excellente approche. Ils ne sont pas obligés de travailler en équipe.

¹³³ Évelyne Abran, Cégep à distance

¹³⁴ Wendy Lowe, Collège La Cité

¹³⁵ Francis Kasango, Collège Matthieu SK

C'est plus au niveau des wikis qu'on impose des échanges. C'est l'approche ouverte (dialogique) qui serait dominante.¹³⁶

c. À l'université

➤ À l'Université Sainte-Anne

Beaucoup de cours sont formalisés (magistraux). Les plus jeunes proposent des cours participatifs. Ça dépend des profs.

Cours « médiatisés » régularisés par des tuteurs, au niveau collégial. Mais là, on peut oublier la socialisation.

La clientèle : il y a beaucoup de dames qui ont élevé leur famille et qui reviennent aux études pour se perfectionner en éducation à la petite enfance et pour devenir auxiliaire en soins continus.

Il y a aussi des cours de soudure en vidéoconférence.

Les modèles de cours « ouverts » et « collaboratifs » sont sans doute utilisés dans quelques cours. En fait, le prof choisit une stratégie pédagogique qu'il emploie en classe et on utilise des outils technologiques pour l'utiliser à distance.

Pour nous, c'est difficile de recruter localement des chargés de cours. Avec les technologies on peut aller chercher des chargés de cours à Québec ou Montréal qui donnent les cours de chez eux; par webinaire, c'est moins cher que la vidéoconférence.¹³⁷

➤ À l'Université de Moncton

Les cours en vidéoconférences semblent être du modèle classique. Les cours en ligne chez nous semblent être entre la « médiatisation » et le « ouvert » (dialogique). On veut transférer l'ensemble des cours en ligne vers l'apprentissage « collaboratif », et les rencontres synchrones servent aux échanges « ouverts ».

En formation professionnelle, nous avons quelques formations autoportantes. Pour les cours crédités, les étudiants reçoivent toujours l'encadrement pédagogique d'un professeur.

Très peu de professeurs encouragent les étudiants à élaborer le contenu du cours (socioconstructivisme. Toutefois, la collaboration pour les travaux est souvent proposée comme stratégie d'apprentissage.¹³⁸

➤ À l'Université de Sherbrooke

30% pour chacun des trois premiers (classique, médiatisé, ouvert) et 10% pour l'apprentissage collaboratif.

Tout dépend des objectifs pédagogiques poursuivis.

Les formations synchrones favorisent les échanges entre étudiants et tuteurs.

Dans le mode médiatisé, on peut mieux vérifier les connaissances.

¹³⁶ Isabelle Thibaut, Collège Educacentre

¹³⁷ Alain Chabot, Université Sainte-Anne

¹³⁸ Olivier Chartrand, Université de Moncton

*On privilégie l'apprentissage collaboratif, mais c'est difficile de l'appliquer en formation à distance; on a encore beaucoup à faire pour vraiment le mettre en œuvre.*¹³⁹

➤ À l'Université Laval

La majorité des cours sont de type médiatisé.

Dans certains cours on pratique le synchrone pour des présentations, les échanges. Dans d'autres cours synchrones (Michael Power), on propose des activités collaboratives.

*La plupart des cours pourraient rentrer dans la catégorie « médiatisés », avec des forums. Nos étudiants sont habitués et s'y retrouvent facilement.*¹⁴⁰

➤ À la TÉLUQ

C'est le mode médiatisé qui correspond le plus à ce que nous faisons.

*Le collaboratif se fait plutôt au second cycle.*¹⁴¹

Une forte proportion de nos cours propose à l'étudiant une démarche d'apprentissage individualisée mais certains proposent également à l'étudiant des activités collaboratives » et un certain nombre en mode « collaboratif ».

*Il y a des cours où les étudiants se rencontrent soit avec leur tuteur (encadrement), soit pour préparer un travail en groupe (collaboratif), soit pour présenter un travail aux autres étudiants. Ça fait partie de la démarche pédagogique. En bref, c'est du synchrone « collaboratif ».*¹⁴²

➤ À l'UQAC

Au départ on faisait beaucoup de « formalisé ». On s'oriente de plus en plus vers l'hybride formalisé-médiatisé, ou médiatisé-ouvert. Il y a de plus en plus de cours qui font appel à l'apprentissage collaboratif.

Le plus souvent, il y a quelques rencontres synchrones et, le reste du temps, les étudiants sont invités à faire des activités asynchrones, à collaborer sur des études de cas, etc.

Dans l'ensemble des cours, les activités collaboratives représentent un quart à un cinquième du temps.

Personnellement, chaque semaine, je propose à mes étudiants des activités à faire en collaboration.

*Ce mode de transaction dépend du type de prof et du type d'étudiant.*¹⁴³

¹³⁹ André Beauchesne, U. de Sherbrooke

¹⁴⁰ Éric Martel, Université Laval

¹⁴¹ Denis Gilbert, TÉLUQ.

¹⁴² Christine Simard, TÉLUQ

¹⁴³ Patrick Giroux, UQAC

➤ À l'Université de Montréal

On vient d'un modèle très rigide : papier et très structuré. Les cours n'ont pas été adaptés pour Internet; ils ont été transposés.

Il y a des personne-ressources qui sont des auxiliaires d'enseignement; il y a des forums. Il y a du feedback par les exercices et il y en a après les examens qui sont déposés.

Depuis ces dernières années, on ne fait plus de tutorat technologique, ou de façon exceptionnelle, parce qu'il n'y a plus de demande; tout le monde sait utiliser tous les outils importants. A part une personne par-ci par là, on n'a plus de soutien technique.

Apprentissage collaboratif. Les cours ne sont pas structurés comme ça. Dans les forums, il y a des gens qui racontent leurs expériences, qui échangent et ainsi enrichissent le cours.

Il est important que les gens collaborent. Une infirmière en gérontologie ne fonctionne pas seule, elle est dans une équipe. Et ça sera de plus en plus la réalité dans divers milieux.

Les adultes veulent aller droit au but car ils ont une famille, mais le collaboratif est essentiel dans bien des métiers.

Si on fait du synchrone, ça sera pour faire comme la classe inversée, ce ne sera pas pour faire du magistral.¹⁴⁴

➤ À l'UQAM

80 à 90% sont de type « médiatisé » en mode hybride. Les formations entièrement à distance par Adobe connect sont plus de type « formalisé ».

Il y a une intention de développer des expériences d'apprentissage collaboratif en FAD, mais présentement il n'y en a pas.

Au niveau de la socialisation, il y a des wikis, des fiches sur Moodle et des commentaires doivent être faits. Il y a des consultations de dossiers. Il y a des cartes conceptuelles, même des consultations sur les cours à distance.

À mon avis, il serait approprié d'utiliser des plateformes se rapprochant de la variété des activités que l'UQAM offre en présentiel; ce qui nous permettrait également de rejoindre les étudiants en FAD qui normalement n'auraient pas accès à cette variété d'activités.

Ce qui me préoccupe aussi c'est la forme que pourrait prendre la gestion de la formation à distance. À mon avis, il serait important de mettre en place une formule institutionnelle de gestion des activités de FAD. Actuellement on est vraiment dans l'expectative.

Ce qui est important pour l'UQAM, c'est de se démarquer par rapport à ce qui se fait en FAD dans les autres établissements de formation universitaire au Québec. Il faut trouver un modèle qui mette de l'avant la qualité de l'enseignement et des

¹⁴⁴ Bruno Ronfard, FEP-U. de Montréal

programmes de l'UQAM, un modèle qui respecte l'une des caractéristiques distinctives de l'UQAM : l'accessibilité à l'enseignement supérieur.¹⁴⁵

➤ À l'UQAT

Le modèle classique est celui utilisé il y a quelques années lorsqu'on communiquait essentiellement par courrier : envoi de photocopies, de DVD etc. On en a encore 30% sous cette forme.

On développe de plus en plus un encadrement rapproché entre les tuteurs et les étudiants; ainsi le mode médiatisé représente actuellement un autre 30%

Quant aux modes ouverts (25%) et collaboratifs (15%), ils représentent 40% des cours actuels en FAD.

Le collaboratif se fait à partir de cas, de mises en situation, d'exercices, de travaux d'équipe.

Nous on favorise l'apprentissage ouvert et collaboratif, mais on doit reconnaître qu'on a des étudiants (infirmières en milieu hospitalier) qui préfèrent le mode médiatisé. Mais on oriente de plus en plus les enseignants vers le mode ouvert et collaboratif pour la socialisation.

Pour la socialisation dans l'apprentissage, c'est sûr que c'est l'apprentissage collaboratif qui est préférable, mais le mode ouvert offre aussi des possibilités intéressantes.

Dans mon accompagnement, j'essaie de montrer aux enseignants que les étudiants apprennent beaucoup en collaborant entre eux.

Sur le plan dynamique de groupe, on n'a pas d'observation directe, mais on recommande aux enseignants de laisser libre cours à la discussion en direct; on sait, par ailleurs, que les étudiants ont plus le temps de réfléchir à leur intervention dans les forums de discussion; c'est mieux pour ceux qui sont plus hésitants à s'exprimer.¹⁴⁶

➤ À l'Université d'Ottawa

Pour l'instant on est très fort dans le formalisé; en terme de pourcentage, c'est de l'ordre de 90%. Le médiatisé est utilisé en mode hybride (pas particulièrement à distance), le mode ouvert est aussi à l'œuvre dans certains cours selon la matière. En FAD, pas d'apprentissage collaboratif.

Personnellement, je n'aimerais pas prendre des cours en ligne, mais selon les sondages, les étudiants sont très contents et enthousiastes de ce mode synchrone.¹⁴⁷

➤ À l'Université Laurentienne

C'est essentiellement de type « classique » car on a encore beaucoup de cours « imprimés ». En résumé, il y a ceux qui sont entièrement papier (très peu), ceux qui sont entièrement en ligne, plusieurs cours mixtes : en ligne et sur papier.

¹⁴⁵ Martin Rivet, UQAM

¹⁴⁶ Claude Boucher UQAT

¹⁴⁷ Alain Erdner, U. d'Ottawa

Mes choix iraient vers des cours médiatisés et ouverts.¹⁴⁸

➤ À l'Université de Saint-Boniface

Notre premier critère de choix de stratégie est centré sur l'étudiant. Ce qu'on leur présente, ce n'est pas une matière brute, mais un discours pédagogique pour qu'ils acquièrent des compétences. Il y a une grande partie d'activités qui leur appartient : on leur donne tout ce qu'il faut; on leur propose des activités pour compléter leurs savoir-faire et savoir-être, pour qu'ils développent leurs compétences. On souhaite qu'ils aient une expérience en lien avec les contextes dans lesquels ils vont devoir travailler plus tard. Mais, bien sûr, on est dans le domaine de la traduction; lorsque j'élabore un cours, c'est toujours avec cette approche : je vise toujours la situation réelle (situated cognition).

3. Les transactions pédagogiques selon les intervenants.

a. Les transactions pédagogiques telles qu'elles sont.

Dans notre consultation en ligne, nous avons aussi souhaité avoir un certain portrait des types de transactions pédagogiques qui ont cours actuellement au Canada francophone. Comme pour les autres données, nous avons réparti les réponses par ordre d'enseignement. Celles relatives au secondaire régulier ne peuvent être prises en compte, étant donné le peu de répondants.

Types de transactions pédagogiques	Presque toujours (1)		Assez souvent (2)		Rarement (3)		Jamais (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire régulier								
Transaction "classique"	5x	62,50	1x	12,50	1x	12,50	1x	12,50
Transaction "médiatisée"	4x	50,00	3x	37,50	1x	12,50	-	-
Transaction "dialogique"	2x	25,00	1x	12,50	2x	25,00	3x	37,50
Transaction "d'accompagnem..."	3x	37,50	2x	25,00	2x	25,00	1x	12,50

Tableau 12. Fréquences des principaux types de transactions pédagogiques, au secondaire régulier.

Types de transactions pédagogiques	Presque toujours (1)		Assez souvent (2)		Rarement (3)		Jamais (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire adultes								
Transaction "classique"	6x	54,55	4x	36,36	1x	9,09	-	-
Transaction "médiatisée"	5x	45,45	4x	36,36	2x	18,18	-	-
Transaction "dialogique"	-	-	1x	9,09	5x	45,45	5x	45,45
Transaction "d'accompagnem..."	1x	9,09	3x	27,27	3x	27,27	4x	36,36

Tableau 13. Fréquences des principaux types de transactions pédagogiques, au secondaire pour adultes.

¹⁴⁸ Boryana Panayotova, U. Laurentienne

Types de transactions pédagogiques	Presque toujours (1)		Assez souvent (2)		Rarement (3)		Jamais (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Collégial								
Transaction "classique"	11x	55,00	8x	40,00	1x	5,00	-	-
Transaction "médiatisée"	7x	35,00	8x	40,00	3x	15,00	2x	10,00
Transaction "dialogique"	3x	15,00	2x	10,00	5x	25,00	10x	50,00
Transaction "d'accompagnem..."	2x	10,00	6x	30,00	7x	35,00	5x	25,00

Tableau 14. Fréquences des principaux types de transactions pédagogiques, au collégial.

Types de transactions pédagogiques	Presque toujours (1)		Assez souvent (2)		Rarement (3)		Jamais (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 1er cycle								
Transaction "classique"	44x	60,27	17x	23,29	7x	9,59	5x	6,85
Transaction "médiatisée"	39x	53,42	23x	31,51	7x	9,59	4x	5,48
Transaction "dialogique"	4x	5,48	11x	15,07	21x	28,77	37x	50,68
Transaction "d'accompagnem..."	3x	4,11	22x	30,14	19x	26,03	29x	39,73

Tableau 15. Fréquences des principaux types de transactions pédagogiques, au 1^{er} cycle universitaire.

Types de transactions pédagogiques	Presque toujours (1)		Assez souvent (2)		Rarement (3)		Jamais (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 2d cycle								
Transaction "classique"	21x	58,33	9x	25,00	5x	13,89	1x	2,78
Transaction "médiatisée"	18x	50,00	12x	33,33	1x	2,78	5x	13,89
Transaction "dialogique"	7x	19,44	9x	25,00	12x	33,33	8x	22,22
Transaction "d'accompagnem..."	3x	8,33	19x	52,78	7x	19,44	7x	19,44

Tableau 16. Fréquences des principaux types de transactions pédagogiques au 2^d cycle universitaire.

Dans l'ensemble, aux différents ordres d'enseignement, on constate que le type « classique » est encore dominant par rapport au « médiatisé » qui est le type des cours « en ligne » asynchrones. Les modèles « dialogiques » ou ouverts et de type collaboratif sont peu déployés.

b. Les responsables des choix de transactions pédagogiques.

Nous avons noté lors de nos entrevues avec les responsables qu'un certain nombre d'entre eux, tout en reconnaissant que la plupart des cours dispensés à distance dans leur institution étaient de types classique ou médiatisé, souhaitaient qu'il y ait davantage de cours des deux autres types « dialogique » et surtout « collaboratif » (d'accompagnement).

Nous avons donc posé une question aux intervenants pour savoir quels étaient, dans leur milieu, les responsables des choix pédagogiques en matière de transaction pédagogique :

- « Mon choix ou celui de mon équipe pédagogique »
- « Le choix de notre équipe pédagogique, après consultation de l'administration »
- « Le choix de l'administration après consultation de notre équipe pédagogique »
- « Le choix est fait selon des critères exclusivement administratifs »

Choix des types de transactions pédagogiques	C'est mon choix (1)		C'est le choix de mon équipe (2)		C'est un choix administratif consultation (3)		Le choix selon des critères administratifs (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire régulier								
Transaction "classique".	4x	50,00	1x	12,50	1x	12,50	2x	25,00
Transaction "médiatisée".	4x	50,00	1x	12,50	1x	12,50	2x	25,00
Transaction "dialogique".	4x	50,00	1x	12,50	1x	12,50	2x	25,00
Transaction "d'accompagn...	5x	62,50	1x	12,50	1x	12,50	1x	12,50

Tableau 17. Responsables des choix de transactions pédagogiques, au secondaire régulier.

Choix des types de transactions pédagogiques	C'est mon choix (1)		C'est le choix de mon équipe (2)		C'est un choix administratif consultation (3)		Le choix selon des critères administratifs (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire adultes								
Transaction "classique".	4x	36,36	-	-	2x	18,18	5x	45,45
Transaction "médiatisée".	3x	27,27	-	-	2x	18,18	6x	54,55
Transaction "dialogique".	4x	36,36	-	-	2x	18,18	5x	45,45
Transaction "d'accompagn...	5x	45,45	-	-	2x	18,18	4x	36,36

Tableau 18. Responsables des choix de transactions pédagogiques, au secondaire pour adultes.

Choix des types de transactions pédagogiques	C'est mon choix (1)		C'est le choix de mon équipe (2)		C'est un choix administratif consultation (3)		Le choix selon des critères administratifs (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Collégial								
Transaction "classique".	1x	5,00	8x	40,00	5x	25,00	6x	30,00
Transaction "médiatisée".	1x	5,00	7x	35,00	6x	30,00	6x	30,00
Transaction "dialogique".	3x	15,00	7x	35,00	3x	15,00	7x	35,00
Transaction "d'accompagn...	4x	20,00	7x	35,00	4x	20,00	5x	25,00

Tableau 19. Responsables des choix de transactions pédagogiques, au collégial.

Choix des types de transactions pédagogiques	C'est mon choix (1)		C'est le choix de mon équipe (2)		C'est un choix administratif consultation (3)		Le choix selon des critères administratifs (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 1er cycle								
Transaction "classique".	22x	30,14	25x	34,25	9x	12,33	17x	23,29
Transaction "médiatisée".	19x	26,03	26x	35,62	9x	12,33	19x	26,03
Transaction "dialogique".	24x	32,88	19x	26,03	9x	12,33	21x	28,77
Transaction "d'accompagn...	26x	35,62	18x	24,66	11x	15,07	18x	24,66

Tableau 20. Responsables des choix de transactions pédagogiques, au 1^{er} cycle universitaire.

Choix des types de transactions pédagogiques	C'est mon choix (1)		C'est le choix de mon équipe (2)		C'est un choix administratif consultation (3)		Le choix selon des critères administratifs (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 2d cycle								
Transaction "classique".	18x	50,00	11x	30,56	4x	11,11	3x	8,33
Transaction "médiatisée".	15x	41,67	15x	41,67	3x	8,33	3x	8,33
Transaction "dialogique".	19x	52,78	11x	30,56	4x	11,11	2x	5,56
Transaction "d'accompagn...	20x	55,56	10x	27,78	4x	11,11	2x	5,56

Tableau 21. Responsables des choix de transactions pédagogiques, au 2^d cycle universitaire.

On constate qu'aux extrêmes, au secondaire et à l'université au second cycle, les choix pédagogiques semblent appartenir davantage aux enseignants, alors qu'au secondaire adultes les choix sont l'apanage de l'administration; au collégial et au premier cycle universitaire on note un certain équilibre, les choix se répartissent à peu près également entre l'équipe enseignante et l'administration.

c. Les types de transactions les plus propices à la socialisation.

Compte tenu de leur expérience de terrain, nous avons voulu connaître leur avis sur les types de transaction qu'ils jugent les plus susceptibles de favoriser la « socialisation ».

Types de transactions pédagogiques et socialisation	Suscite la socialisation (1)		Assez propice à la socialisation (2)		Peu propice à la socialisation (3)		Pas du tout propice à la socialisation (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire régulier								
Transaction "classique".	4x	50,00	4x	50,00	-	-	-	-
Transaction "médiatisée".	4x	50,00	3x	37,50	1x	12,50	-	-
Transaction "dialogique".	3x	37,50	4x	50,00	1x	12,50	-	-
Transaction "d'accompagn...	4x	50,00	2x	25,00	2x	25,00	-	-

Tableau 22. Types de transactions pédagogiques propices à la socialisation, au secondaire régulier.

Types de transactions pédagogiques et socialisation	Suscite la socialisation (1)		Assez propice à la socialisation (2)		Peu propice à la socialisation (3)		Pas du tout propice à la socialisation (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire adultes								
Transaction "classique".	2x	18,18	4x	36,36	3x	27,27	2x	18,18
Transaction "médiatisée".	3x	27,27	6x	54,55	2x	18,18	-	-
Transaction "dialogique".	5x	45,45	6x	54,55	-	-	-	-
Transaction "d'accompagn...	6x	54,55	3x	27,27	2x	18,18	-	-

Tableau 23. Types de transactions pédagogiques propices à la socialisation, au secondaire pour adultes.

Types de transactions pédagogiques et socialisation	Suscite la socialisation (1)		Assez propice à la socialisation (2)		Peu propice à la socialisation (3)		Pas du tout propice à la socialisation (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Collégial								
Transaction "classique".	-	-	11x	55,00	8x	40,00	1x	5,00
Transaction "médiatisée".	5x	25,00	9x	45,00	6x	30,00	-	-
Transaction "dialogique".	9x	45,00	10x	50,00	1x	5,00	-	-
Transaction "d'accompagn...	11x	55,00	8x	40,00	1x	5,00	-	-

Tableau 24. Types de transactions pédagogiques propices à la socialisation, au collégial.

Types de transactions pédagogiques et socialisation	Suscite la socialisation (1)		Assez propice à la socialisation (2)		Peu propice à la socialisation (3)		Pas du tout propice à la socialisation (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 1er cycle								
Transaction "classique".	10x	13,70	30x	41,10	26x	35,62	7x	9,59
Transaction "médiatisée".	9x	12,33	34x	46,58	24x	32,88	6x	8,22
Transaction "dialogique".	26x	35,62	37x	50,68	9x	12,33	1x	1,37
Transaction "d'accompagn...	33x	45,21	28x	38,36	10x	13,70	2x	2,74

Types de transactions pédagogiques et socialisation	Suscite la socialisation (1)		Assez propice à la socialisation (2)		Peu propice à la socialisation (3)		Pas du tout propice à la socialisation (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 2d cycle								
Transaction "classique".	4x	11,11	20x	55,56	10x	27,78	2x	5,56
Transaction "médiatisée".	3x	8,33	23x	63,89	9x	25,00	1x	2,78
Transaction "dialogique".	15x	42,86	17x	48,57	2x	5,71	1x	2,86
Transaction "d'accompagn...	16x	44,44	17x	47,22	2x	5,56	1x	2,78

Tableau 25. Types de transactions pédagogiques propices à la socialisation, au 1^{er} et 2^d cycles universitaires.

Outre le fait qu'aux différents ordres d'enseignement il va de soi que le type « apprentissage collaboratif » soit le type qui suscite le plus la socialisation, on constate que les types classiques et médiatisés sont également « propices » à la socialisation. Le type de transaction pédagogique semble donc être un facteur moins déterminant que les choix de modes de dispensation, individualisé ou en cohorte et synchrone ou asynchrone.

Chapitre 5

Participation et collaboration en groupe d'apprentissage

1. L'apprentissage individuel et collectif.

a. L'apprentissage individuel et l'autonomie.

La formation à distance, dans le sillage des cours par correspondance, s'est poursuivie selon le principe de l'apprentissage individuel : l'étudiant ne pouvant se déplacer, étudie seul chez lui. Même si les supports ont évolué, du papier au numérique, ainsi que les moyens de transmission, du courrier postal à Internet, les cours, comme nous l'avons constaté autant dans nos entretiens que dans notre consultation en ligne, sont conçus pour être autoportants, permettant à l'étudiant d'être autonome.

Être autonome, c'est se régir selon ses propres lois. Contrairement à une idée reçue selon laquelle la conscience de soi, l'idée d'être une personne, seraient données de façon directe, immédiate et primitive, les historiens ont établi que ces notions sont construites, complexes, tardives. Ce n'est qu'au XIX^{ème} que l'autonomie prend une signification individuelle, notamment un certain détachement du groupe qui, pour sa part, admet et institue comme légitime cette séparation. Toutefois, la psychosociologie révèle la contradiction entre une organisation qui sollicite l'autonomie, et les logiques institutionnelles qui imposent aux sujets des lois, nécessairement contraignantes.

L'autonomie s'appuie, entre autres sur un sentiment d'auto-efficacité qui est la croyance (vraie ou fausse) d'un individu qu'il lui est possible d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. Plus grand est le sentiment d'auto-efficacité, plus élevés sont les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans leur poursuite (Bandura, 1982, 1993). Le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation et de l'action. De cette croyance, l'auto-suggestion peut permettre un dépassement de soi, de son état et constitue alors un formidable moteur qui peut être source dans certains cas d'efficacité, de développement personnel. En revanche, si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir par eux-mêmes les résultats qu'ils visent, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés.

Toutefois, en formation à distance, cette autonomie fait problème. Les objectifs spécifiques d'apprentissage sont imposés de l'extérieur et chaque étudiant ne sait pas à l'avance s'il va réussir son apprentissage; il est dans une zone d'inconfort face à ses capacités. Par ailleurs, tous les étudiants à distance ne sont pas nécessairement prêts à s'auto-organiser, s'auto-discipliner; ceux qui n'y parviennent pas abandonnent. Jusqu'à récemment et encore, parfois, aujourd'hui, le problème de l'abandon a hanté les institutions offrant des services de formation à distance.

Pour contrer ce sentiment pernicieux d'incompétence, les institutions de formation à distance ont mis l'accent sur le soutien individuel par les enseignants ou des tuteurs. Toutefois, malgré des comportements proactifs de ceux-ci, plusieurs études constatent que les interactions entre les étudiants et les chargés de leur encadrement et de leur soutien ne sont pas aussi fréquentes qu'il serait sans doute nécessaire; ceci est confirmé par certaines déclarations lors des entrevues et certains commentaires qui accompagnaient les réponses à l'consultation en ligne. Il appert que, souvent, les étudiants qui entretiennent le plus d'échanges avec l'équipe enseignante sont ceux qui en ont sans doute le moins besoin. Certaines hypothèses ont été avancées, notamment que les conseillers étant souvent les mêmes personnes qui auront à évaluer les étudiants en fin de parcours, les rapports avec eux sont ambigus et, de ce fait, les étudiants ont des réserves à avouer leurs incompréhensions, leurs lacunes, leurs blocages à l'égard de la matière.

b. L'apprentissage collectif

- **La classe et l'enseignement simultané.**

L'école comme lieu d'apprentissage collectif est apparue dès les premières sociétés organisées; en Occident, chez les égyptiens, les grecs, les romains. La relative rareté des maîtres rendait nécessaire le regroupement des disciples autour d'eux dans une même salle. Si, pour les aînés, l'enseignement des grands maîtres était ouvert à tous indistinctement, pour les plus jeunes, dont l'état des compétences et/ou des connaissances était très disparate, il s'est avéré nécessaire de les « classer » pour former des « groupes-classe » plus homogènes. Toutefois, dans les petites communautés, on maintient des groupes hétérogènes avec un maître qui devait faire de l'enseignement différencié ou « individualisé ».

Jusqu'au XX^{ème} siècle les églises prirent le contrôle de l'éducation. Au XVII^{ème} siècle, Jean-Baptiste de La Salle propose « l'enseignement simultané » pour l'enseignement élémentaire : tous les élèves ayant les mêmes activités au même moment sous la supervision du maître responsable du rythme d'apprentissage. Au XIX^{ème} siècle, l'éducation obligatoire, imposée dans la plupart des pays occidentaux, provoqua un afflux important d'élèves dans les écoles; on dut créer des cursus et des programmes standardisés, et on répartit les élèves en classes homogènes. L'enseignement public obligatoire perpétua cette pratique.

Une des contradictions de la pédagogie n'est-elle pas de réunir des élèves en classes tout en traitant chacun d'eux isolément, - survivance de l'idée aristocratique que le précepteur est le pédagogue idéal- et en le contraignant à des méthodes individuelles de travail?¹⁴⁹

- **L'approche socioconstructiviste.**

Depuis près d'un demi-siècle, plusieurs courants en pédagogie se sont inspirés des recherches dans le domaine des sciences cognitives, sur le développement intellectuel, ainsi qu'en sociologie, sur la socialisation dans la formation des jeunes générations. Le « constructivisme » prend sa source dans la conception piagétienne selon laquelle les connaissances que l'élève intègre en mémoire à long terme ne sont pas une simple photocopie des informations qui lui sont présentées, mais une construction réalisée à partir des connaissances qu'il a déjà en mémoire auxquelles il associe les nouvelles informations. L'apprentissage ne s'effectue que si les connaissances antérieures ne permettent pas de s'adapter à une situation nouvelle ou un problème nouveau, sinon les connaissances acquises persistent et demeurent. L'échec force l'accommodation,

¹⁴⁹ Anzieu & al (1976) p.223

c'est-à-dire une altération des connaissances antérieures pour y intégrer de nouvelles; il y a, déconstruction puis reconstruction. Toutefois, sans connaissances préalables, il n'y a rien à déconstruire pour reconstruire.

Les principaux courants actuels en didactique s'entendent sur l'aspect constructiviste de l'acquisition des connaissances : la compréhension ne se transmet pas et ne peut s'opérer sans une participation active de l'apprenant. Cependant, les apprentissages doivent être orchestrés et accompagnés par les enseignants dans le cadre d'un modèle didactique où l'élève devient le centre de ses apprentissages. Mais tandis que l'apprenant construit sa réalité, ses pairs construisent aussi la leur, générant ainsi des conflits de connaissances où sont mises à l'épreuve les visions respectives des partenaires qui co-construisent leur réalité, pas nécessairement la même, mais viable pour chacun.¹⁵⁰

Ainsi, le socioconstructivisme a mis en valeur l'apprentissage en petit groupe; dans les classes, les activités en équipe sont considérées comme plus stimulantes et plus efficaces que le seul enseignement magistral traditionnel. C'est cette approche qui a mené à la stratégie pédagogique de « l'apprentissage collaboratif » qui consiste à fédérer une petite équipe autour d'un projet qui ne peut être mené à bien que collectivement par la contribution de chacun des participants. On distinguera, cependant, l'apprentissage « collaboratif » de l'apprentissage « coopératif », ce dernier consistant à répartir les tâches entre les participants pour un assemblage final assimilé à un patchwork, chaque participant n'ayant développé que les compétences relatives à ses tâches individuelles.

L'apprentissage collaboratif implique la participation de tous à toutes les étapes, garantissant ainsi la compréhension par tous du problème, ou des défis posés par le projet commun, et des solutions adoptées pour le résoudre ou le réaliser. Il va de soi qu'à chaque étape, chacun propose sa vision, la discute et l'approfondit avec les autres pour arriver à un consensus satisfaisant pour tous. Les connaissances acquises par chacun sont le fruit d'un débat intellectuel et d'une synthèse, plutôt qu'une simple mémorisation de notions exposées par d'autres.

L'apparition de technologies interactives a permis d'envisager de telles activités collaboratives entre les étudiants à distance. En un peu plus de dix ans, on est passé du simple courriel aux webinaires, en passant par les forums, blogues et wikis –outils réellement collaboratifs pour la création de textes collectifs-. Pour l'exploration d'un domaine de connaissance, des logiciels de montage de cartes conceptuelles (mapping) contribuent efficacement à l'élaboration d'une vision de groupe d'un champ de connaissance, d'une problématique complexe ou de scénarios alternatifs. Comme nous l'avons évoqué dans un chapitre précédent, les plateformes institutionnelles ou en ligne permettent actuellement de réelles interactions pour des apprentissages collaboratifs. Comment les étudiants réagissent-ils à ces activités qui leur sont proposées, comment utilisent-ils les outils à leur disposition pour « socialiser » pour et par l'apprentissage? C'est ce que nous avons tenté de savoir par nos entrevues et notre consultation.

2. La dynamique d'apprentissage en groupe.

a. Les pratiques en classe.

Comme nous venons de l'exposer brièvement, les recherches en cognition ont mis en valeur les avantages du questionnement des connaissances, en groupe, pour le développement de l'esprit critique des participants et l'approfondissement des connaissances en question. Lors d'une séance

¹⁵⁰ Brousseau, N. (2001)

de discussion sur un sujet, l'expression d'autrui produit un « décentrement » par rapport à son point de vue et un recentrage sur celui de l'autre.

Mais si l'apprentissage collaboratif est une chose, la dynamique du groupe dans lequel il se pratique en est une autre. Les exercices en équipe, lors des séances en classe, ou les travaux de groupe, en dehors des cours, se pratiquent depuis longtemps en présentiel. La régulation des équipes d'apprenants, en classe, est sous la responsabilité de l'enseignant ou d'un assistant; l'encadrement s'exerce à la fois sur le plan du contenu des échanges, pour éviter la persistance dans des apprentissages erronés, et aussi sur le plan de la dynamique du groupe, pour stimuler et encadrer la collaboration entre les participants. Lors des travaux, en dehors de la classe, la régulation des échanges et l'évaluation de la pertinence de l'élaboration des contenus est sous la houlette des membres de l'équipe; en bref, ils s'autorégulent, en stimulant la collaboration et en adaptant leurs comportements aux interactions avec les autres participants. Mais le succès ou non des apprentissages en groupe dépend largement de la dynamique du groupe.

Ainsi, le travail en équipe est aussi un outil de formation personnelle et sociale s'il fournit à l'individu l'occasion d'apprendre à se connaître et à se responsabiliser face aux autres, à faire valoir ses idées et ses points de vue, à s'ouvrir, à écouter et à questionner les idées des autres.

- **La dynamique du groupe d'apprentissage.**

D'un point de vue psychosociologique, un groupe primaire est une communauté de d'individus qui se connaissent et partagent un même intérêt, temporaire ou durable. Les groupes d'apprenants sont considérés comme des groupes de travail temporaires; il ne s'agit pas de groupes informels où les membres se sont choisis par affinités, mais c'est le contexte éducatif qui les contraint à s'associer dans un projet, de plus ou moins grande envergure. Même s'ils ont souvent la possibilité de se coopter, le sentiment d'appartenance se limite au projet commun, sans lendemain.

Le choix des participants et l'établissement de liens relationnels.

Le choix des membres de l'équipe, du groupe d'apprentissage, n'est pas anodin. Ou bien ils sont regroupés au hasard, ou bien selon les critères de l'enseignant, ou bien encore ils se cooptent selon leurs affinités présumées. Lorsque les membres ne se connaissent pas a priori, une période d'ajustements relationnels est nécessaire, avant d'amorcer un cheminement vers le but commun. Pour pouvoir travailler ensemble, les participants doivent se faire confiance et pour ce faire, ils doivent se connaître et établir des liens de connivence.

Quels que soient les mécanismes d'émergence des affinités, celles-ci se manifestent rapidement. Souvent au premier coup d'œil, à la première phrase prononcée, des liens s'établissent entre deux individus, des connivences implicites ou explicites se manifestent.... Newcomb (1960) fonde l'attraction initiale sur la proximité, la similitude des caractéristiques individuelles, la communauté d'intérêts ou de valeurs, la similitude des personnalités.¹⁵¹

Les interactions.

La connivence est le fruit d'une suite d'interactions entre les interlocuteurs. En sciences sociales, on définit l'interaction comme le processus interpersonnel amenant chez les sujets en contact à avoir des actions et réactions étudiées. En psychologie sociale, des chercheurs ont proposé des typologies d'interventions verbales dans les groupes, reflétant les relations implicites que leurs auteurs établissent entre eux, et des grilles d'analyse pour les décoder plus facilement. Bales (1959)

¹⁵¹ Anzieu & al. (1976) p.117

a proposé une grille d'analyse en 12 points permettant de comprendre ce qui se joue lors des échanges dans un groupe. Cette grille met en évidence deux « zones » d'interventions verbales : la zone socio-émotionnelle (positive ou négative) et la zone réservée à l'échange d'informations relatives à la tâche. Par exemple, certaines interventions, laudatives ou critiques, seront placées dans la zone socio-émotionnelle car elles traduisent un besoin de l'émetteur d'être intégré ou de se mettre en retrait du groupe.

Watzlawick (1972) réduit le sens d'interaction à l'expression de chacun des interlocuteurs. Chacune de ces expressions est un message pour l'autre ou les autres, qui véhicule parallèlement deux significations.

*Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication.*¹⁵²

La relation est la forme du message : le ton, le geste, la posture qui accompagnent le message verbal. Ainsi, selon l'école de Palo Alto, le verbal a pour fonction de transmettre le contenu des échanges alors que le non verbal traduit la relation que chaque interlocuteur veut établir avec l'autre. Il va de soi que la « relation » entre les participants prend une place importante dans la progression du groupe vers la réalisation de son projet.

En bref, selon les interactions, les conflits sont de deux natures : les conflits substantiels sur le contenu de la discussion et les conflits affectifs. Certains conflits larvés pourront se maintenir jusqu'à la réalisation ultime du projet.

L'aspect relationnel est encore plus important à distance, via des médias qui ne transmettent qu'imparfaitement tous les aspects non verbaux des interactions entre les participants. En outre, on sait depuis les débuts des échanges par courriels que certaines typographies peuvent traduire divers sentiments. C'est la raison pour laquelle, très tôt, on a eu recours à des caractères spéciaux pour traduire les émotions : les émoticons.

En bref, la confiance étant établie entre les participants, ils peuvent commencer à échanger sur la tâche. Toutefois, les ajustements relationnels entre les participants peuvent se poursuivre pendant qu'ils échangent sur la tâche : en fait, dans certains échanges, ce n'est pas la tâche qui est en jeu mais les relations interpersonnelles, qui conditionnent l'établissement rapide ou non de consensus sur la tâche.

Types de participants

De manière générale, on peut avancer que dans tout groupe, il y a trois sortes de participants : ceux qui favorisent l'activité du groupe, ceux qui créent, stimulent ou maintiennent la cohésion du groupe, et ceux qui font obstacle aux fonctions précédentes.

¹⁵² Watzlawick, P. et alii (1972) p.52

Rôles centrés sur la tâche	Rôles de maintien de la cohésion du groupe	Besoins individuels et rôles « parasites »
Rechercher des informations	Encourager les autres	L'agressif
Rechercher des opinions	Chercher à établir l'harmonie	Le freineur
Apporter des informations	Favoriser les compromis	L'intéressant
Donner son opinion	Relais de communication	Le groupe comme tribunal
Reformuler opinions et propositions	Formuler les normes du groupe	Le négateur, montre son manque d'intérêt
Clarifier les idées	Observer le progrès du groupe	Le dominateur
Orienter le groupe	Accepter toutes les décisions	Le battu d'avance
Procéder à l'examen critique de ce qui est produit		L'avocat d'intérêts particuliers.
Pousser le groupe à décider		
Régler les questions matérielles		
Être le secrétaire du groupe		

Tableau 26. Comportements des trois types de participants.

Le leadership et la structuration du groupe.

L'organisation du groupe dépend de la personnalité des participants. Certains ont une tendance à l'autorité, d'autres à réagir aux initiatives du groupe. Les leaders qui se dégagent naturellement peuvent exercer leur autorité de diverses manières entre trois pôles tels que définis par Lippitt et White (1960) : leadership autocratique, démocratique ou laisser-faire. Entre ces pôles des types de leadership mixtes sont observables.

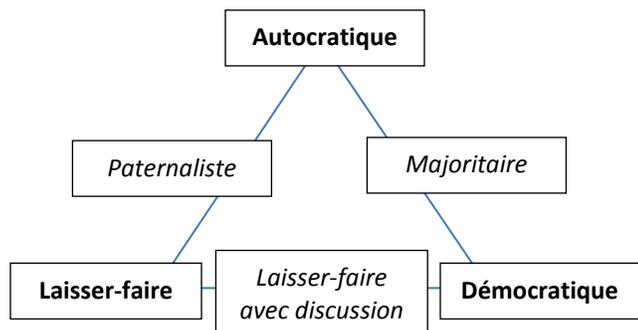


Figure 4. Types de leadership selon Maier (1952).

En termes d'échanges, le type de leadership détermine la structure et le volume des échanges. Le leadership autocratique amène une concentration des interventions sur le leader; le leadership démocratique génère un volume important d'échanges en direction de l'ensemble des participants; le type laisser-faire, génère un fort volume d'échanges en sous-groupes.

Dans les équipes de réflexion, sans leader formel, plusieurs types de leaders informels peuvent se manifester :

- l'*expert* qui apporte des informations sur le sujet discuté;
- le *leader positif* qui participe à la tâche et tente de maintenir un bon climat.;
- l'*harmonisateur* qui met beaucoup d'efforts à tenter de concilier deux participants;
- l'*agressif* juge, blâme ou rejette les idées des autres membres;
- le *résistant* qui s'oppose à tout pour le simple plaisir de s'opposer;
- le *leader négatif* qui détourne la discussion vers d'autres sujets.

Ces types de leaders informels se révèlent par leurs interventions verbales, liées ou non à la tâche ou aux relations entre les participants, telles que Bales les avait identifiées, comme nous l'avons évoqué plus haut.

La prise de décision

Le processus de décision passe par trois phases : la collecte d'informations, l'évaluation, l'influence. La décision ne peut intervenir que s'il y a consensus. Celui-ci se manifeste de diverses façons : en surface, en profondeur et en compréhension.

En surface, la manière dont la décision est prise est souvent plus importante que le contenu. Blake et Mouton (1961) présentent une échelle des accords formels exprimés par les participants:

- 0 Silence, personne ne parle
- 1 Quelqu'un fait une proposition relevée par personne
- 2 Quelqu'un entreprend une action, les autres laissent faire
- 3 Quelqu'un propose une action, soutenue par un autre
- 4 Une ou plusieurs personnes changent de sujet sans faire de proposition effective.
- 5 Une minorité appuie une décision
- 6 On décide à la majorité des voix
- 7 Il existe des occasions de désaccord, mais personne n'en parle.
- 8 Une action est entreprise après avoir obtenu l'accord de tous les participants.

Un consensus est dit en profondeur lorsque les participants expriment leur accord de façon explicite, verbalement.

Un consensus est dit en compréhension lorsque tous les membres comprennent le sens et les implications de la décision prise. En effet, ce n'est pas parce que les participants ont exprimé leur accord qu'ils comprennent les implications de la décision. Il importe de leur faire clarifier l'interprétation qu'ils se font de la décision. Cette compréhension est essentielle à une acceptation, par chacun, de la répartition des tâches; chaque participant est alors invité à s'engager à réaliser ce qui lui a été dévolu.

Facteurs psychosociaux lors des discussions et de la prise de décision.

Un autre phénomène, identifié par Elisabeth Noëlle-Neumann comme « la spirale du silence »¹⁵³, se produit souvent lors de discussion en groupe. Si un participant exprime d'emblée une idée sur un sujet, il donne une orientation à la discussion et la dynamique d'échanges se poursuit autour de cette idée. Ceux qui sont d'accord prennent confiance en eux, et s'expriment sans réticence. Les autres participants, ayant des idées ou des points de vue divergents, auront tendance à retarder l'expression de leurs idées par crainte de se retrouver isolés, sans savoir que d'autres les partageraient peut-être s'ils les exprimaient; en bref, ils gardent le silence. Le résultat de la discussion peut alors se trouver biaisé et ne pas refléter l'opinion plus diversifiée du groupe.

Le psychologue social Irving Janis¹⁵⁴ avait mis en évidence le phénomène de la pensée de groupe. Il s'agit de la propension chez les membres d'un groupe cohésif à éviter la dissension pour préserver l'harmonie du groupe. Des décisions gravement erronées ont pu être constatées dans les plus hautes sphères politiques ou même scientifiques. L'estime réciproque se traduit par une certaine connivence qui minimise des critiques parfois majeures. Ce constat du poids de l'esprit de groupe rejoint celui de Noëlle-Neumann sur la spirale du silence. La théorie socioconstructiviste,

¹⁵³ Noëlle-Neumann, E. (1989)

¹⁵⁴ Janis, Irving L. (1982)

misant sur l'idéale confrontation des points de vue, semble oublier ces facteurs affectifs importants de dynamique des groupes.

b. Les pratiques à distance.

Les vertus de l'apprentissage en collaboration ayant donc été démontrées par plusieurs pratiques en présence, les responsables et/ou les concepteurs en formation à distance tentent depuis plusieurs années de reproduire ces activités d'apprentissage en mode virtuel. Une vaste gamme de formules est à l'œuvre, des simples exercices occasionnels au développement de projets étudiants, en passant par les études de cas ou les travaux de session.

Toutefois, si la médiatisation des interactions peut apparemment présenter des manques sur le plan perceptuel, les possibilités de sélection des canaux d'échanges peuvent se révéler un avantage. En effet, en co-présence, la collecte d'informations relève de la dynamique des échanges en suscitant implicitement l'expression de tous dans un ordre relatif.

À distance, les outils comme les forums, les blogues ou les wikis, peuvent éliminer beaucoup de non verbal qui véhicule, comme nous l'avons évoqué plus haut, les aspects relationnels entre les participants. Les webinaires qui réintroduisent l'interaction synchrone structurent les échanges de manière à centrer les interventions sur la tâche. Mais, ces échanges sur le seul plan cognitif peuvent décevoir les étudiants à distance qui souhaitent de vrais échanges sociaux.

3. Les données de la consultation en ligne sur la socialisation en formation à distance.

a. Attitudes des étudiants à l'égard des activités de groupe en général.

Les répondants au questionnaire en ligne sont des intervenants directs auprès des étudiants; la plupart les suivent de près dans leurs apprentissages. Nous avons donc souhaité connaître à travers leur perception, quelles étaient les attitudes des étudiants en regard des activités collaboratives. Nous proposons diverses options d'attitudes, non exclusives :

- Les activités d'apprentissage en groupe sont plus stimulantes que l'apprentissage individuel
- Les activités d'apprentissage en groupe sont l'occasion de partager et discuter la compréhension des connaissances acquises
- Les activités d'apprentissage en groupe sont l'occasion de comparer leurs méthodes et leur cheminement avec leurs pairs
- On accepte les activités d'apprentissage en groupe parce qu'elles plaisent aux intervenants.
- Les activités d'apprentissage en groupe sont une perte de temps dans le cheminement individuel d'apprentissage
- Les activités d'apprentissage en groupe ne sont pas souhaitables; si possible, on évite de s'inscrire à des cours impliquant ce type d'activité.

En regard de chaque attitude ou point de vue, les répondants devaient évaluer s'il s'agissait, chez les étudiants, d'un point de vue : très fréquent, majoritaire, minoritaire ou rare.

Attitudes perçues à l'égard des activités collaboratives	Point de vue très fréquent (1)		Point de vue majoritaire (2)		Point de vue minoritaire (3)		Point de vue assez rare. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire régulier								
Plus stimulantes ...	1x	20,00	2x	40,00	2x	40,00	-	-
Partage et discussion ...	1x	20,00	2x	40,00	2x	40,00	-	-
Comparaison méthodes et ...	1x	20,00	3x	60,00	1x	20,00	-	-
Plaisent aux intervenants ...	1x	20,00	2x	40,00	2x	40,00	-	-
Perte de temps ...	1x	20,00	-	-	1x	20,00	3x	60,00
On évite les cours de ce type ...	1x	20,00	-	-	2x	40,00	2x	40,00

Tableau 27. Attitudes des étudiants à l'égard des activités de groupe (Secondaire régulier).

Attitudes perçues à l'égard des activités collaboratives	Point de vue très fréquent (1)		Point de vue majoritaire (2)		Point de vue minoritaire (3)		Point de vue assez rare. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire adultes								
Plus stimulantes ...	-	-	2x	50,00	1x	25,00	1x	25,00
Partage et discussion ...	-	-	2x	50,00	2x	50,00	-	-
Comparaison méthodes et ...	-	-	3x	75,00	1x	25,00	-	-
Plaisent aux intervenants ...	1x	25,00	2x	50,00	1x	25,00	-	-
Perte de temps ...	-	-	-	-	4x	100,00	-	-
On évite les cours de ce type ...	-	-	1x	25,00	2x	50,00	1x	25,00

Tableau 28. Attitudes des étudiants à l'égard des activités de groupe (Secondaire adultes).

Le nombre restreint de répondants au secondaire (régulier et adultes) ne permet pas de dégager des interprétations valables.

Attitudes perçues à l'égard des activités collaboratives	Point de vue très fréquent (1)		Point de vue majoritaire (2)		Point de vue minoritaire (3)		Point de vue assez rare. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Collégial								
Plus stimulantes ...	-	-	4x	66,67	-	-	2x	33,33
Partage et discussion ...	-	-	4x	66,67	1x	16,67	1x	16,67
Comparaison méthodes et ...	1x	16,67	3x	50,00	1x	16,67	1x	16,67
Plaisent aux intervenants ...	-	-	1x	16,67	3x	50,00	2x	33,33
Perte de temps ...	-	-	-	-	3x	50,00	3x	50,00
On évite les cours de ce type ...	-	-	-	-	2x	40,00	3x	60,00

Tableau 29. Attitudes des étudiants à l'égard des activités de groupe (Collégial).

On note qu'au collégial les points de vue positifs en regard des activités collaboratives sont majoritaires alors que les attitudes négatives sont assez rares.

Attitudes perçues à l'égard des activités collaboratives	Point de vue très fréquent (1)		Point de vue majoritaire (2)		Point de vue minoritaire (3)		Point de vue assez rare. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 1er cycle								
Plus stimulantes ...	3x	13,04	11x	47,83	7x	30,43	2x	8,70
Partage et discussion ...	3x	13,04	14x	60,87	4x	17,39	2x	8,70
Comparaison méthodes et ...	4x	17,39	9x	39,13	5x	21,74	5x	21,74
Plaisent aux intervenants ...	2x	8,70	7x	30,43	6x	26,09	8x	34,78
Perte de temps ...	1x	4,55	5x	22,73	11x	50,00	5x	22,73
On évite les cours de ce type ...	1x	4,35	4x	17,39	10x	43,48	8x	34,78

Tableau 30. Attitudes des étudiants à l'égard des activités de groupe (Universitaire 1^{er} cycle).

Attitudes perçues à l'égard des activités collaboratives	Point de vue très fréquent (1)		Point de vue majoritaire (2)		Point de vue minoritaire (3)		Point de vue assez rare. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 2d cycle								
Plus stimulantes ...	4x	22,22	8x	44,44	5x	27,78	1x	5,56
Partage et discussion ...	4x	22,22	10x	55,56	3x	16,67	1x	5,56
Comparaison méthodes et ...	5x	27,78	7x	38,89	3x	16,67	3x	16,67
Plaisent aux intervenants ...	1x	5,56	5x	27,78	7x	38,89	5x	27,78
Perte de temps ...	-	-	4x	22,22	9x	50,00	5x	27,78
On évite les cours de ce type ...	-	-	2x	11,11	9x	50,00	7x	38,89

Tableau 31. Attitudes des étudiants à l'égard des activités de groupe (Universitaire 2d cycle).

Tout comme au collégial on voit qu'à l'université les points de vue positifs sont majoritaires alors que les points de vue négatifs sont minoritaires.

b. Activités collaboratives dans les cours.

Nous avons voulu connaître l'ampleur de la sollicitation des étudiants à distance, par leurs enseignants, pour réaliser des activités d'apprentissage en équipe.

Présence d'activités collaboratives dans les cours	Non	Oui
Secondaire régulier	50%	50%
Secondaire adulte	73%	27%
Collégial	75%	25%
Universitaire 1 ^{er} cycle	70%	30%
Universitaire 2d cycle	51%	49%

Tableau 32. Activités collaboratives dans les cours.

En lien avec diverses données précédentes obtenues en entrevues, on confirme ici que c'est uniquement au secondaire régulier et au 2d cycle universitaire que la répartition entre les activités d'apprentissage individuel et en équipe s'équilibrent. Pour le secondaire, on sait que les élèves sont

presque toujours sous la responsabilité d'enseignants qui les font travailler à distance en équipe. Au second cycle universitaire, la nature des travaux de recherche incite à la collaboration entre les étudiants. Dans les autres ordres, secondaire adultes, collégial et 1^{er} cycle universitaire, la proportion d'activités d'apprentissage en groupe reste faible, par rapport à l'ensemble : ¼.

Dans le questionnaire en ligne, on indiquait aux répondants que, s'ils répondaient non, ils devaient « sauter » les questions portant sur divers aspects des activités collaboratives, et aller directement à la suite du questionnaire portant sur la socialisation en général. C'est la raison pour laquelle le nombre de répondants aux questions suivantes est réduit, notamment au secondaire et au collégial.

- **Le choix des coéquipiers.**

En relation avec les considérations précédentes sur la dynamique des groupes, nous avons souhaité savoir selon quelle procédure les équipes d'apprentissage à distance ont été formées. Nous avons proposé quatre options :

- Les étudiants se cooptent;
- Les étudiants proposent leur choix et le font accepter par l'enseignant ou le chargé d'encadrement
- L'enseignant ou le chargé d'encadrement propose une répartition et la fait accepter par les étudiants;
- L'enseignant ou le chargé d'encadrement impose une répartition des étudiants dans les équipes.

Choix des membres	Étudiants cooptés	Étudiants cooptés + accord intervenants	Choix des intervenants + accord des étudiants	Choix des intervenants
Secondaire régulier	40%	20%	20%	20%
Secondaire adultes	25%	25%	59%	
Collégial	40%		20%	40%
Universitaire 1 ^{er} cycle	35%	52%	4%	9%
Universitaire 2 ^d cycle	28%	56%	11%	6%

Tableau 33. Choix des coéquipiers.

Le faible nombre de répondants ne permet pas de déceler des tendances, d'autant que les réponses sont réparties à peu près équitablement entre les différents choix.

- **Nature de la participation des étudiants aux activités de groupe.**

Nous souhaitions connaître les attitudes des étudiants en regard de leur participation. Un nombre important d'étudiants à distance n'appréciant pas toujours les activités d'apprentissage en groupe, les répondants aux questionnaires devaient nous faire part de leurs impressions.

Nature de la participation des étudiants aux activités	Proactive (spontanée)	Adéquate (franche)	Réactive (docile)	Limitée (résignée)
Secondaire régulier	50%	25%		25%
Secondaire adultes	19%	37%	27%	18%
Collégial	5%	35%	40%	20%
Universitaire 1 ^{er} cycle	12%	44%	19%	25%
Universitaire 2 ^d cycle	29%	43%	14%	14%

Tableau 34. Attitudes de participation aux activités de groupe.

Même si le nombre de répondants est limité, on constate que la participation aux divers ordres est positive (zone médiane).

- **Ampleur de la participation des étudiants aux activités de groupe.**

Quant au taux de participation des étudiants lors des activités de groupe, nous souhaitons savoir si les tâches réalisées étaient le résultat de la participation de tous ou de quelques-uns seulement.

Ampleur de la participation aux activités collaboratives	Participation des tous	Participation d'une majorité	Participation de quelques uns
Secondaire régulier	80%	20%	
Secondaire adultes	50%		50%
Collégial	60%	40%	
Universitaire 1 ^{er} cycle	52%	44%	4%
Universitaire 2 ^d cycle	47%	53%	

Tableau 35. Proportion des membres qui participent.

Il semble bien que tous les étudiants contribuent aux tâches produites par leur groupe, sauf au secondaire adulte, mais le nombre de répondants ne permet pas d'interprétation pertinente.

- **Interventions verbales lors des activités d'apprentissage collaboratif.**

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les interventions verbales expriment diverses attitudes soit à l'égard de la tâche à réaliser soit à l'égard du groupe. Dans le questionnaire de consultation, nous avons donc proposé divers types d'intervention afin de voir la place qu'occupaient les problèmes relationnels au sein des groupes d'apprentissage.

Les types d'intervention proposés sont les suivants :

- ne font aucune contribution;
- remettent en question l'activité;
- posent des questions sur l'activité ou la tâche;
- proposent d'emblée une idée ou un thème de discussion;
- proposent d'emblée une organisation du travail et/ou une répartition des tâches;
- invitent les autres à participer;
- critiquent la contribution des autres;
- reformulent les propositions ou les synthétisent;
- proposent des consensus.

Types de contributions des étudiants lors d'activités collaboratives	Tous ou presque.		Plusieurs d'entre eux.		Quelques uns d'entre eux.		Aucun.	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
Universitaire 1er cycle	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Ne font aucune contribution.	-	-	3x	13,64	10x	45,45	9x	40,91
Remettent en question l'activité.	-	-	2x	9,09	14x	63,64	6x	27,27
Posent des questions sur l'activité.	-	-	10x	45,45	12x	54,55	-	-
Proposent d'emblée une idée ou un thème de discussion.	1x	4,76	10x	47,62	6x	28,57	4x	19,05
Proposent d'emblée une organisation du travail et/ou une répartition des tâches.	1x	5,00	10x	50,00	7x	35,00	2x	10,00
Invitent les autres à participer.	2x	10,00	10x	50,00	7x	35,00	1x	5,00
Critiquent la contribution des autres.	-	-	5x	23,81	11x	52,38	5x	23,81
Reformulent les propositions et/ou synthétisent les propos.	-	-	5x	23,81	12x	57,14	4x	19,05
Proposent des consensus.	-	-	7x	33,33	11x	52,38	3x	14,29

Tableau 36. Comportements lors d'activités collaboratives (Universitaire 1^{er} cycle)

Types de contributions des étudiants lors d'activités collaboratives	Tous ou presque.		Plusieurs d'entre eux.		Quelques uns d'entre eux.		Aucun.	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
Universitaire 2d cycle	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Ne font aucune contribution.	-	-	3x	17,65	10x	58,82	4x	23,53
Remettent en question l'activité.	-	-	1x	5,88	11x	64,71	5x	29,41
Posent des questions sur l'activité.	1x	5,88	7x	41,18	9x	52,94	-	-
Proposent d'emblée une idée ou un thème de discussion.	1x	6,25	8x	50,00	6x	37,50	1x	6,25
Proposent d'emblée une organisation du travail et/ou une répartition des tâches.	2x	12,50	7x	43,75	5x	31,25	2x	12,50
Invitent les autres à participer.	1x	6,25	10x	62,50	4x	25,00	1x	6,25
Critiquent la contribution des autres.	-	-	4x	25,00	7x	43,75	5x	31,25
Reformulent les propositions et/ou synthétisent les propos.	1x	6,25	5x	31,25	7x	43,75	3x	18,75
Proposent des consensus.	-	-	6x	37,50	7x	43,75	3x	18,75

Tableau 37. Comportements lors d'activités collaboratives (Universitaire 2^d cycle)

On constate que la plupart (« tous » ou « plusieurs ») des étudiants, aux deux cycles universitaires font des contributions positives et peu (« quelques-uns » ou « aucun »).

4. Les commentaires des répondants à la consultation en ligne quant à la participation des étudiants à distance

a. Aspects logistiques

- Les étudiants veulent des cours en présentiel et blâment l'institution de leur imposer des FAD rien que pour minimiser les coûts. Ils proposent de scinder les

groupes et d'avoir plus de professeurs en présence physique.

- Mes groupes présentement sont trop petits pour faire des activités d'apprentissage en équipe.

- Puisque les cours sont sur trois campus avec les étudiants d'un campus en face à face avec le professeur, il est parfois difficile d'engager les étudiants à distance dans les discussions spontanées. C'est un défi.

b. Aspects pédagogiques

• Points de vue positifs

- Excellente participation pour la majorité des étudiants

- La majorité des étudiants que j'ai eus font d'excellents travaux. Les travaux sont d'autant plus excellents que les consignes sont claires et précises. Quand les questions ou les consignes sont floues, les réponses vont dans toutes les directions.

- Certains étudiants sont organisés et apprécient la feuille de cheminement. D'autres, par contre, préfèrent être laissés à eux-mêmes et aller à leur rythme, avantage de la formation à distance.

En général, les travaux de mes cours se font individuellement et leurs échanges se font surtout par courriel avec le tuteur et aussi par téléphone.

• Contraintes pédagogiques

- Il n'est pas permis de suivre un cours en équipe. Il n'y a pas de travaux d'équipe permis.

- Ce n'est pas évident d'appliquer une bonne méthode d'interaction entre le prof et les étudiants ou entre les étudiants eux-mêmes quand l'enseignement se fait à distance.

- C'est plutôt le manque de temps à consacrer aux échanges qui fait que ces derniers sont moins fréquents car à prime abord on trouve ça intéressant. On croit que l'entraide favorise l'apprentissage.

- Le travail et les échanges approfondis en équipe sont plus propices aux cycles supérieurs. Dans les grands groupes au 1er cycle, les petites équipes sont constituées essentiellement pour la discussion.

- Le nombre d'étudiants dans le cours en FAD n'est pas abordé dans le questionnaire alors que c'est un facteur qui peut influencer la richesse des échanges et la socialisation entre les étudiants d'un cours où ce dispositif est le principal outil de communication et d'échanges. Le nombre d'étudiants qui suivent le cours pour un trimestre influencera aussi l'interaction entre l'intervenant et les étudiants.

- Les forums participatifs sont un problème. Le forum est un lieu de pouvoir entre l'enseignant et les étudiants. Les étudiants s'en servent pour se mobiliser et exiger un allègement des tâches. En outre, l'enseignant y perd un temps considérable pour rectifier les propos qui s'y font. Il peut même y avoir de l'intimidation. L'enseignant n'est pas rémunéré pour faire cela. Finalement, c'est un lieu pour tricher aux examens ... Non, j'espère que les forums ne seront jamais obligatoires.

La socialisation n'est pas un critère à considérer dans l'évaluation d'un cours sauf si

cela fait partie des compétences à acquérir. De toute façon, une formation qui se fait complètement à distance n'est pas une formation pertinente.

- Bien que je considère les activités d'apprentissage à réaliser en équipe très propices à la socialisation des étudiants, ce choix pédagogique n'est pas privilégié, ni par moi, ni par l'équipe pédagogique, et ce, en raison de la nature du programme offert. (Bac en enseignement professionnel qui est dispensé selon la formule médiatisée; les étudiants ont généralement un emploi temps plein, plus leur vie de famille à concilier et ne sont pas enclins à travailler en équipe du fait de leur horaire déjà surchargé) Il se développe toutefois depuis peu des groupes d'entraide. Les étudiants organisent des conférences via Skype, par exemple. J'encourage beaucoup ce type de socialisation.

- Chaque étudiant fait le choix de la FAD selon des motivations personnelles. L'approche individualisée semble à mon sens la plus appropriée. Les étudiants présentent différents profils, certains sont scolaires et d'autres très autonomes... Il faut savoir s'adapter à chacun d'eux tout en leur communiquant nos disponibilités, nos encouragements, etc.

- Les étudiants peuvent participer au savoir du groupe par le partage de ressources, par des activités d'encadrement programme (atelier lunaire, séminaire de mémoire, encadrement par les pairs), ce qui déplace la collaboration et l'interaction au niveau du programme plutôt qu'au niveau des cours.

- Pour moi, la contribution/participation se limite aux réponses par courriel. Je peux même à l'extérieur du pays poursuivre mes activités d'encadrement, ce qui est un avantage pour moi. Lorsque je suis au Québec, je peux répondre et discuter au téléphone lorsque nécessaire, ce que j'apprécie davantage. J'aimais la prestation de cours en salle il y a plusieurs années. Même si elle était possible aujourd'hui, je ne suis pas certain que je pourrais y être disponible. Le contact humain m'apparaît encore nécessaire dans tout cadre de formation.

- Je ne demande pas de travaux en groupe, mais je demande régulièrement aux étudiants d'échanger entre eux concernant leurs préoccupations avec le contenu du cours et de s'entraider dans leurs travaux en utilisant le forum de discussion. En fait, ils doivent poser leurs questions d'abord à leurs collègues du cours dans le forum, avant de demander des explications ou clarifications au professeur qui intervient seulement si les collègues ne semblent pas pouvoir répondre, ou tardent à proposer une réponse valable.

- **L'encadrement**

- Il me paraît important de bien indiquer à l'étudiant(e) qu'il peut me contacter sans sentir qu'il me dérange. Je fais savoir à chaque étudiant que j'apprécie beaucoup le cours que j'encadre, que j'aime mon travail, que je suis "juste à l'autre bout de son clavier" et qu'il ne me dérangera jamais. Cette façon de faire permet à l'étudiant(e) de sentir qu'il peut m'écrire ou me téléphoner aussi souvent qu'il a en besoin.

- Le travail et les échanges approfondis en équipe sont plus propices aux cycles supérieurs. Dans les grands groupes au 1er cycle, les petites équipes sont constituées essentiellement pour la discussion.

- Les étudiants peuvent participer au savoir du groupe par le partage de ressources, par des activités d'encadrement programme (atelier lunaire, séminaire de mémoire, encadrement par les pairs), ce qui déplace la collaboration et l'interaction au niveau du programme plutôt qu'au niveau des cours.

c. Les freins à une participation efficace des étudiants.

- Il est bien d'avoir des activités permettant plus de prise en charge de la part des étudiants et étudiantes. Il me semble toutefois que le mode d'offre de cours rend plus compliqué le travail d'équipe car plusieurs ne se connaissent pas. Les forums, les groupes d'échange et les téléconférences sont des moyens intéressants mais ceux-ci exigent un effort et des ressources supplémentaires.

- Du point de vue psychologique, plusieurs ressentent une gêne, ils hésitent à communiquer à distance.

- J'oblige la participation aux échanges dans le forum en attribuant un pourcentage de la note finale pour le cours. Depuis que j'utilise cette approche, je vois une contribution et une motivation accrue des étudiants. Je constate cependant qu'un nombre appréciable d'étudiants ont des réticences, et même des peurs, face à leur contribution dans les forums. Pour plusieurs, poser des questions, demander de l'aide, etc. semble au départ avoir une connotation de faiblesse ou d'inaptitude, mais éventuellement la majorité des étudiants se laisse convaincre, surtout lorsqu'ils s'aperçoivent qu'ils peuvent poser des questions d'enrichissement!

- La formule se prête peu à cette participation. Dans certains cours où je suis déjà intervenu et où la participation à un forum était obligatoire, la majorité des étudiants faisaient uniquement les interventions qu'ils étaient tenus de faire... et encore. Dans certains autres cours où on demandait des travaux en équipe, c'était très difficile à organiser.

- Très peu intéressé aux Forum et très résistant à s'intéresser à la construction collaborative d'un wiki.

- En FAD, plusieurs étudiants fuient les travaux d'équipe. Pour eux, choisir la FAD est justement une façon de s'épargner ce type de tâche.

- Le plus souvent les étudiants s'en tiennent aux activités prévues et sont rarement proactifs quant à l'acquisition de nouvelles connaissances ou simplement à vouloir pousser l'étude au-delà de ce qui est strictement demandé.

- La plupart font des groupes sur Facebook et sont très performants. Plusieurs vont se rencontrer lorsque la distance géographique le permet.

d. Incitatifs à la participation.

- À mon avis, les étudiants participent mieux quand ils sont régulièrement encouragés de participer et quand la participation est notée.

- C'est certain en tant que tuteur, je dois intervenir souvent par courriel si je veux que les étudiants soient intéressés à participer.

- En fait, pour le tuteur ou la tutrice, ce qui pose une difficulté, c'est de savoir ce qui se passe chez l'apprenant derrière son écran d'ordinateur. Il est toujours difficile de savoir si l'apprenant est bien à l'écoute; il faut toujours l'interpeller afin de s'assurer

de son intérêt. La caméra peut aider, mais elle ne suffit pas pour s'assurer d'une pleine participation des apprenants.

- La contribution / participation des étudiants dans les cours en FAD est fructueuse à condition de la noter et la considérer dans l'Évaluation sommative pour la note finale. Une pondération de 15 à 20 % stimule la contribution et la participation. Il faudrait que celles-ci soient régulière et constantes pendant toute la période de la formation et il faudrait aussi qu'elles soient bien encadrées (consignes très détaillées et très rigoureuses).

- Afin de stimuler la socialisation, il serait bon d'accorder des points à ce genre d'activité, dans un de mes cours c'est ce qui arrive.

- Les forums de mon cours sont notés. Je crois que cette obligation augmente considérablement la participation des étudiants.

e. Contraintes technologiques.

- La fenêtre de chat est aidante, mais elle prend parfois le dessus sur la communication verbale.

- Les étudiants se plaignent surtout de la lourdeur technologique (bogues et ratés).

f. La dynamique de participation.

- Généralement, les étudiants participent de façon intéressée. Le contenu étant axé sur l'intégration des notions théoriques dans leur pratique professionnelle.

- Dans un cours en classe normal avec trente étudiants, les mêmes cinq ou six étudiants vont intervenir. Dans mes cours à distance, il n'y a plus de gêne, tout le monde intervient. Évidemment, on trouve beaucoup de redites, mais au moins tout le monde s'exprime sur les forums de discussion hebdomadaires.

Chapitre 6

Les relations sociales entre pairs

1. La socialisation entre pairs.

a. Le groupe social comme médiateur de la socialisation.

Dans le processus de « socialisation », c'est-à-dire d'adaptation de l'individu à la communauté et, réciproquement, la transformation de la société par l'individu, ainsi que dans le passage du singulier au collectif et inversement, il y a, selon certains psychosociologues, un « chaînon manquant »¹⁵⁵. En effet, selon Freud, la structuration de la personnalité s'opère par un jeu d'identifications multiples, chaque individu faisant partie de plusieurs groupes. L'appartenance à un ou des groupes d'affinités est essentielle à l'équilibre et à l'adaptation de l'individu à la société.

b. Facteurs d'attraction vers le groupe social.

L'attachement d'une personne à un groupe peut tenir pour une large part à des sympathies électives envers tels ou tels membres avec lesquels cette personne a établi, au préalable, des relations de collaboration ou simplement amicales. L'attraction accrue entre les personnes, à l'origine de la constitution d'un groupe informel, tient à divers facteurs socio-affectifs

À la suite de la tradition freudienne, la psychosociologie s'appuie sur le principe que toute relation avec autrui est de nature essentiellement affective et relève de deux dynamismes combinés : le désir et l'identification. Le désir consiste, de manière générale, à rechercher l'objet – ou la personne- complémentaire en visant à sa possession exclusive. L'identification, qui peut être multiple, est la recherche d'une proximité avec ce qu'on voudrait être, non pas ce qu'on voudrait avoir comme dans le cas du désir.

L'identification se produit chaque fois qu'une personne se découvre un trait commun avec quelqu'un d'autre. Le lien devient d'autant plus fort que ces traits sont plus nombreux. Les liens unissant les membres d'un groupe social proviennent de la perception de leurs similitudes, en dépit des rivalités affectives inhérentes aux désirs mutuels de possession exclusive.

Ainsi apparaît ici une nette distinction entre les groupes orientés vers une tâche, tels que ceux constitués pour des apprentissages collaboratifs, par exemple, et les groupes d'affinités basés sur des liens affectifs, que nous proposons d'appeler des « groupes sociaux ». Ces derniers sont généralement plus informels mais aussi plus instables; les liens d'intimité privés, prenant le pas sur les liens collectifs, l'unité du groupe social peut être facilement compromise par les fluctuations affectives dans les relations interpersonnelles.

¹⁵⁵ Rouchy, J-C (2006)

c. Perversions du « groupe social ».

Par ailleurs, la participation à un groupe social peut permettre à un individu de satisfaire certains besoins qui exigent la présence d'autrui; le groupe apparaît alors comme un moyen plutôt que comme une fin en soi. Parmi ces besoins, certains sont personnels: désirs d'être reconnu, de dominer ou de dépendre, ou, tout simplement, d'exprimer ses sentiments devant autrui, de se raconter complaisamment, voire de s'exhiber. On comprend pourquoi les réseaux sociaux permettent de répondre à ces besoins particuliers de manière rapide et exponentielle.

Selon Anzieu¹⁵⁶, tout groupe social est investi de fantasmes. D'abord beaucoup de désirs insatisfaits dans la vie privée sont reportés sur certains groupes : tel est, par exemple, le rôle de la bande pour l'adolescent. Dans une recherche ultérieure, Anzieu parle d'illusion groupale; la fragilité du groupe conduit ses membres à affirmer le « nous » communautaire et à développer un esprit de corps. L'illusion groupale provient de la substitution d'un idéal commun fusionnel à l'idéal du moi de chaque membre. En ce sens, le groupe joue le rôle médiateur entre la réalité intime et la réalité sociale objective.

Le lien collectif implique la poursuite d'un désir de rencontre pour renforcer la connivence collective. Le climat de complaisance mutuelle est à la source d'un « esprit de corps », clos sur lui-même et éventuellement agressif envers l'extérieur.

d. Du groupe d'apprentissage au groupe social, hors cours.

Favoriser la formation de groupes sociaux parallèlement aux groupes de tâches, apporte des avantages qui ont été clairement démontrés, il y a près d'un siècle, par Elton Mayo. En milieu industriel, après avoir fait introduire des pauses de repos dans certaines usines de filatures, on constata que le temps perdu par ces pauses était largement compensé par l'accroissement de la productivité et la baisse de l'absentéisme. L'organisation de ces pauses par groupes de trois ouvriers avait modifié l'attitude psychologique de l'ouvrier face à son travail ainsi qu'en regard de ses collègues; selon lui, cette initiative avait « transformé une horde de solitaires en un groupe social ». Des expériences ultérieures, telles que la création d'équipes de travail, ont démontré l'importance du développement du sentiment d'appartenance à un groupe, et de la solidarité, pour le maintien d'une productivité élevée et responsable. Les ouvrières, qui avaient été observées pour la recherche, travaillaient en équipe, étaient cooptées, discutaient entre elles de leur travail, de leur rendement, des changements et recevaient un salaire collectif; la liberté de conversation leur avait permis de mieux se connaître, et, entre elles, la sympathie s'était développée et renforcée, suscitant des rencontres et des loisirs communs en dehors du travail.

Par ailleurs, Mayo constata, dans ses « groupes test », le paradoxe de persistance de l'accroissement de productivité, même après le retour à des conditions de travail objectivement moins satisfaisantes. Ce paradoxe ne peut s'expliquer, selon lui, que par des facteurs psychosociaux : les jeunes filles qui travaillaient en groupe avaient développé des liens personnels et étaient très contentes de continuer à travailler ensemble; elles étaient, aussi, satisfaites de l'intérêt que leur portaient leurs supérieurs. D'autres facteurs tels que le besoin d'avoir un objectif, le fait que chaque membre ait des tâches spécifiques significatives et la possibilité d'observer un progrès dans leur marche vers l'objectif, contribuaient aussi à développer ce « moral du groupe ».

Lorsque les étudiants sont incités à avoir des activités d'apprentissage collaboratives et qu'ils les acceptent de bonne grâce, ils ont pour objectif premier de répondre adéquatement aux

¹⁵⁶ Anzieu, D. (1966)

attentes pédagogiques en produisant un travail commun, mais ils développent aussi entre eux des liens sociaux plus personnalisés. Lorsque les liens de collaboration se limitent à l'objectif commun, on peut considérer que les participants instrumentalisent ces relations de collaboration : chacun se sert de la collaboration de l'autre pour satisfaire aux exigences du cours et atteindre son objectif de réussite personnelle. En outre, à la suite d'un seul cours, il est rare que les co-apprenants à distance souhaitent poursuivre leurs relations virtuelles, à un niveau plus social ou intime, avec leurs partenaires.

En revanche, lorsque la fréquentation des co-apprenants se prolonge dans d'autres cours, que ceux-ci suivent un même programme sur plusieurs sessions ou qu'ils appartiennent à un secteur professionnel spécifique, des liens affectifs peuvent s'être créés et renforcés lors d'apprentissages collaboratifs; ils trouvent donc leur prolongement naturel dans l'émergence d'un groupe social. Sur le campus des institutions de formation, ces groupes se forment naturellement au hasard des rencontres; à distance, l'absence d'opportunités fortuites force l'initiative de certains étudiants, via les divers canaux de communication disponibles. Par la « cooptation » des membres, en fonction de leurs affinités connues, l'émergence d'un nouveau groupe social prend tout son sens; contrairement aux groupes d'apprentissage, il s'agit là d'approfondir les liens socio-affectifs créés lors des apprentissages en groupe.

Pour certaines institutions de formation à distance, l'intérêt de cette socialisation hors cours tient au fait que les relations interpersonnelles, vécues en situation d'apprentissage, se prolongent dans les groupes sociaux où les éventuels conflits socio-affectifs larvés se règlent. On présume ainsi qu'une collaboration plus orientée vers la tâche se réalisera lors des activités collaboratives, en parallèle ou subséquentement.

**e. Perception de l'importance de la socialisation hors apprentissage
[Commentaires de la consultation en ligne]**

À l'occasion de la consultation en ligne auprès des intervenants qui sont en contact direct avec les étudiants, nous avons souhaité avoir leurs commentaires sur l'importance des activités sociales des étudiants en dehors de leurs activités d'apprentissage.

- La socialisation des étudiants entre eux et avec les professeurs est très importante pour le cheminement scolaire, universitaire et professionnel.

Il faudrait noter qu'avec les nouvelles technologies en FAD, les étudiantes et les étudiants sont comblés d'opportunités pour développer des réseaux sociaux d'apprentissage, intellectuels et professionnels sérieux.

- Je crois que c'est un besoin.

- La FAD est utilisée pour mieux gérer les horaires et la disponibilité des étudiants. L'essor de l'utilisation des réseaux sociaux permet aux étudiants d'en faire un mode de vie étudiante. Cette forme de socialisation semble faire désormais partie des mœurs. Il en va de même pour leur motivation à étudier à distance en mettant à profit les réseaux sociaux pour compléter les travaux d'équipe.

- Les étudiants en FAD ont besoin de leurs propres espaces de socialisation, tout comme les étudiants en classe présentielle. Je considère normal qu'ils disposent de leurs réseaux "hors" de l'institution.

- Je pense que les nouvelles générations, nées avec une tablette et Facebook (pour ne pas le nommer!!!!), ont besoin d'une socialisation virtuelle. Je crois donc qu'au

cours des prochaines années, la tendance en matière de socialisation en FAD deviendra naturelle, ou presque. Ce sera aux personnes qui encadrent ces formations de diriger éventuellement les étudiants vers des outils de socialisation plus "professionnels".

- Dans le cadre de son association étudiante, l'étudiant est appelé à participer aux activités obligatoires comme les assemblées générales. Les échanges peuvent ainsi se faire entre les étudiants dans l'atteinte d'objectifs communs pour le bien de l'ensemble.

Toutefois, quelques répondants soulignent certains freins et certaines contraintes.

- J'aimerais avoir plus de possibilités à offrir par les médias sociaux quoique cela demande un investissement de temps et ressources qui ne sont pas actuellement disponibles.

- Cela dépend de chacun, nous ne pouvons les inciter à socialiser. Ça tient à leur personnalité.

- Le problème avec la socialisation, c'est que les étudiants se servent parfois de leurs contacts avec les autres pour plagier.

- Je n'ai pas trouvé de solution miracle pour la "socialisation des étudiants" en FAD.

- Il me semble important que les étudiants puissent se sentir soutenus par leur chargé de cours tout autant que par des pairs. Les forums dans les universités, les revues virtuelles universitaires sont de bonnes occasions d'échanger entre étudiants. Je le constate en allant à l'occasion sur les forums. Il ne me semble pas clair, par contre, que ces échanges améliorent les performances académiques et les apprentissages. Aucune donnée ne l'indique dans mon quotidien.

2. Portrait des activités de socialisation en dehors des activités d'apprentissage.

Dans le questionnaire de la consultation en ligne, il y avait une section portant sur la socialisation des étudiants en dehors de leurs activités d'apprentissage. Ce questionnaire s'adressant aux personnes intervenant directement auprès des étudiants des diverses institutions de formation à distance au Canada, nous souhaitions avoir un portrait de leur perception de ces activités qui n'étant plus, en principe, sous leur contrôle ni responsabilité, pouvaient n'être connues que par observation occasionnelle ou par ouï-dire. Bien sûr, un sondage auprès des étudiants eux-mêmes eût été souhaitable, mais le cadre de notre mandat n'envisageait pas cette possibilité

a. Sources d'informations

Ainsi, en première question nous leur demandions par quelles sources ils avaient les informations qui leur permettraient de répondre aux questions subséquentes. Quatre catégories de réponse leur étaient proposées :

- annonces des associations étudiantes,
- évocations fortuites lors des activités d'apprentissage,
- échanges directs avec des étudiants,
- exploration des médias sociaux.

Sources d'informations sur les activités sociales des étudiants	Le plus souvent. (1)		Parfois. (2)		Rarement. (3)		Jamais. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire régulier								
Annonces faites dans les médias institutionnels ...	3x	37,50	2x	25,00	-	-	3x	37,50
Évocations faites lors des activités d'apprentissage ...	2x	25,00	2x	25,00	2x	25,00	2x	25,00
Informations communiquées directement par des étudiants ...	3x	37,50	2x	25,00	1x	12,50	2x	25,00
Exploration dans les médias sociaux ...	1x	12,50	-	-	-	-	7x	87,50

Tableau 38. Sources d'information sur les activités hors apprentissage, au secondaire régulier.

On constate que les intervenants font une évaluation des activités sociales des élèves du secondaire régulier –ordre où ceux-ci suivent les cours à distance dans leur école- à partir des informations qu'ils recueillent dans l'institution, et qu'ils n'observent pratiquement pas (1/9) leurs élèves dans les médias sociaux.

Sources d'informations sur les activités sociales des étudiants	Le plus souvent. (1)		Parfois. (2)		Rarement. (3)		Jamais. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire adultes								
Annonces faites dans les médias institutionnels ...	1x	10,00	4x	40,00	1x	10,00	4x	40,00
Évocations faites lors des activités d'apprentissage ...	1x	10,00	5x	50,00	1x	10,00	3x	30,00
Informations communiquées directement par des étudiants ...	2x	20,00	2x	20,00	2x	20,00	4x	40,00
Exploration dans les médias sociaux ...	-	-	1x	10,00	-	-	9x	90,00

Tableau 39. Sources d'information sur les activités hors apprentissage, au secondaire adultes.

On constate que les intervenants font une évaluation des activités sociales des étudiants du secondaire adultes –ordre où ceux-ci suivent leurs cours le plus souvent à distance- à partir du peu d'informations qu'ils recueillent parfois dans l'institution, et qu'ils n'observent pratiquement pas (1/9) leurs élèves dans les médias sociaux.

Sources d'informations sur les activités sociales des étudiants	Le plus souvent. (1)		Parfois. (2)		Rarement. (3)		Jamais. (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Collégial								
Annonces faites dans les médias institutionnels ...	4x	20,00	5x	25,00	2x	10,00	9x	45,00
Évocations faites lors des activités d'apprentissage ...	1x	5,00	6x	30,00	3x	15,00	10x	50,00
Informations communiquées directement par des étudiants ...	4x	20,00	2x	10,00	4x	20,00	10x	50,00
Exploration dans les médias sociaux ...	1x	5,00	2x	10,00	1x	5,00	16x	80,00

Tableau 40. Sources d'information sur les activités hors apprentissage, au collégial.

On constate que les intervenants font une évaluation des activités sociales des étudiants du collégial –ordre où l'on retrouve un mélange d'étudiants suivant des cours entièrement ou occasionnellement à distance- à partir du peu d'informations qu'ils recueillent parfois dans l'institution, et qu'ils observent peu (1/5) leurs élèves dans les médias sociaux.

Sources d'informations sur les activités sociales des étudiants	Le plus souvent.		Parfois.		Rarement.		Jamais.	
	(1)		(2)		(3)		(4)	
Universitaire 1er cycle	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Annonces faites dans les médias institutionnels ...	15x	20,55	10x	13,70	17x	23,29	31x	42,47
Évocations faites lors des activités d'apprentissage ...	7x	9,59	12x	16,44	24x	32,88	30x	41,10
Informations communiquées directement par des étudiants ...	16x	21,92	11x	15,07	18x	24,66	28x	38,36
Exploration dans les médias sociaux ...	2x	2,74	8x	10,96	15x	20,55	48x	65,75

Tableau 41. Sources d'information sur les activités hors apprentissage, à l'université 1^{er} cycle.

On constate que les intervenants font une évaluation des activités sociales des étudiants du premier cycle universitaire –ordre où l'on retrouve un mélange d'étudiants suivant des cours entièrement ou occasionnellement à distance, tout en étant sur le campus pour d'autres cours- à partir des informations qu'ils recueillent parfois dans l'institution, et qu'ils observent un peu (1/3) leurs élèves dans les médias sociaux.

Sources d'informations sur les activités sociales des étudiants	Le plus souvent.		Parfois.		Rarement.		Jamais.	
	(1)		(2)		(3)		(4)	
Universitaire 2d cycle	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Annonces faites dans les médias institutionnels ...	6x	17,65	7x	20,59	7x	20,59	14x	41,18
Évocations faites lors des activités d'apprentissage ...	4x	11,76	11x	32,35	5x	14,71	14x	41,18
Informations communiquées directement par des étudiants ...	11x	32,35	3x	8,82	9x	26,47	11x	32,35
Exploration dans les médias sociaux ...	1x	2,94	3x	8,82	7x	20,59	23x	67,65

Tableau 42. Sources d'information sur les activités hors apprentissage, à l'université 2^d cycle.

On constate que les intervenants font une évaluation des activités sociales des étudiants du second cycle universitaire –ordre où l'on retrouve un mélange d'étudiants suivant des cours entièrement ou en partie à distance- à partir des informations qu'ils recueillent parfois dans l'institution, et qu'ils observent un peu (1/3) leurs élèves dans les médias sociaux.

- **Commentaires sur ces sources.**

À la fin de cette section du questionnaire de consultation en ligne qui portait sur les activités sociales des étudiants, certains répondants nous ont fait des commentaires relatifs à l'ignorance ou la méconnaissance qu'ils avaient de ces activités. Ces commentaires étaient, bien sûr, anonymes.

- *Je ne sais pas si les étudiants se rencontrent socialement*

- *Quant à l'utilisation des médias sociaux, je présume qu'ils se contactent sur Facebook ou autre... mais je n'en suis pas témoin.*

- *Je n'ai aucun accès à la socialisation des étudiants. Les étudiants entrent en communication avec moi seulement en regard du contenu des cours qui sont sur DVD, en regard à leurs apprentissages, questionnements, utilisation d'outils, besoin d'explications, ou de moyens concrets, ou encore à propos de leurs rétroactions ou leur notation.*

- Je considère que cela ne relève pas du tout de mon rôle de tutrice. À ma connaissance, dans mon contexte de travail, il n'y a pas du tout d'accent mis sur cet aspect.

- [À la question portant sur la socialisation entre les étudiants], j'ai répondu "rarement" parce que je n'ai vraiment aucune idée de quelle nature et de quelle ampleur sont les activités hors cours. Mes étudiants sont de toutes les parties de la province. Gaspé, Longueuil, Terrebonne, Lévis. Ils sont trop éloignés les uns des autres. Ils ne cherchent pas à socialiser.

- Pour ma part, les étudiants ne sollicitent pas d'échanges sociaux avec leurs pairs. Je ne sais pas s'il existe des réseaux de communication informelle pour les étudiants inscrits à un même cours; il faudrait vérifier cela.

- Je ne peux répondre à cette partie du questionnaire car je ne suis pas concerné directement par ce type d'activités.

b. Principales activités de socialisation entre pairs, hors apprentissages.

• Données de la consultation en ligne.

Dans le questionnaire de la consultation en ligne, en dépit des sources d'informations très empiriques dont disposaient les répondants, nous posons une question sur la perception qu'ils avaient des outils, dispositifs ou situations, auxquels les étudiants avaient recours pour socialiser en dehors des activités d'apprentissage. Nous proposons un choix entre quatre types d'activités de socialisation, dont trois avaient trait aux stratégies de communication proposées par l'institution (usage étendu des outils d'apprentissage, médias sociaux institutionnels, événements-rencontres), et une quatrième relative aux médias sociaux externes à l'institution.

Par quels canaux les étudiants « socialisent-ils » hors cours	Très souvent. (1)		De temps à autre. (2)		Rarement. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire régulier						
Les outils de communication institutionnels ...	2x	25,00	-	-	6x	75,00
Les « médias sociaux » institutionnels ...	1x	12,50	1x	12,50	6x	75,00
Les rencontres sociales institutionnelles ..	2x	25,00	4x	50,00	2x	25,00
Les « médias sociaux » hors institution. ...	2x	25,00	-	-	6x	75,00

Tableau 43. Dispositifs pour la socialisation hors apprentissage, au secondaire régulier.

Au secondaire régulier, où les élèves à distance sont présents dans leur école, la socialisation se fait dans les lieux mêmes; les dispositifs propres à la formation à distance sont donc rarement utilisés.

Par quels canaux les étudiants « socialisent-ils » hors cours	Très souvent. (1)		De temps à autre. (2)		Rarement. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire adultes						
Les outils de communication institutionnels ...	1x	10,00	3x	30,00	6x	60,00
Les « médias sociaux » institutionnels ...	-	-	4x	40,00	6x	60,00
Les rencontres sociales institutionnelles ..	-	-	3x	30,00	7x	70,00
Les « médias sociaux » hors institution. ...	3x	30,00	1x	10,00	6x	60,00

Tableau 44. Dispositifs pour la socialisation hors apprentissage, au secondaire adultes.

Au secondaire pour adultes, où les étudiants sont à distance, la socialisation à distance est rare; toutefois, lorsqu'il y a activités sociales, elles se font via les dispositifs proposés par l'institution.

Par quels canaux les étudiants « socialisent-ils » hors cours	Très souvent. (1)		De temps à autre. (2)		Rarement. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Collégial						
Les outils de communication institutionnels ...	7x	35,00	9x	45,00	4x	20,00
Les « médias sociaux » institutionnels ...	2x	10,00	6x	30,00	12x	60,00
Les rencontres sociales institutionnelles ..	3x	15,00	6x	30,00	11x	55,00
Les « médias sociaux » hors institution. ...	4x	20,00	5x	25,00	11x	55,00

Tableau 45. Dispositifs pour la socialisation hors apprentissage, au collégial.

Au collégial, où les étudiants sont entièrement ou partiellement à distance, la socialisation à distance semble se faire essentiellement via les mêmes dispositifs que ceux utilisés pour les apprentissages. L'usage des médias sociaux semble limité.

Par quels canaux les étudiants « socialisent-ils » hors cours	Très souvent. (1)		De temps à autre. (2)		Rarement. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 1er cycle						
Les outils de communication institutionnels ...	11x	15,07	31x	42,47	31x	42,47
Les « médias sociaux » institutionnels ...	10x	13,70	27x	36,99	36x	49,32
Les rencontres sociales institutionnelles ..	5x	6,85	22x	30,14	46x	63,01
Les « médias sociaux » hors institution. ...	17x	23,29	23x	31,51	33x	45,21

Tableau 46. Dispositifs pour la socialisation hors apprentissage, à l'université 1^{er} cycle.

Au premier cycle universitaire, où les étudiants sont soit entièrement soit partiellement à distance tout en suivant d'autres cours sur le campus, la socialisation à distance semble se faire par les dispositifs offerts par l'institution, et moindrement par les événements-rencontres. Les médias sociaux extérieurs y semblent un peu plus utilisés.

Par quels canaux les étudiants « socialisent-ils » hors cours	Très souvent. (1)		De temps à autre. (2)		Rarement. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 2^d cycle						
Les outils de communication institutionnels ...	4x	12,12	12x	36,36	17x	51,52
Les « médias sociaux » institutionnels ...	4x	12,12	10x	30,30	19x	57,58
Les rencontres sociales institutionnelles ..	2x	6,06	7x	21,21	24x	72,73
Les « médias sociaux » hors institution. ...	7x	21,21	8x	24,24	18x	54,55

Tableau 47. Dispositifs pour la socialisation hors apprentissage, à l'université 2^d cycle.

Au second cycle universitaire, où les étudiants sont majoritairement à l'extérieur du campus, les activités de socialisation à distance semblent moins fréquentes qu'au premier cycle, notamment les événements-rencontres. Les médias sociaux extérieurs y semblent légèrement moins utilisés.

c. L'usage des dispositifs institutionnels à des fins de socialisation hors apprentissage. [Données des entrevues avec les responsables institutionnels].

➤ Au Ministère de l'éducation NB

Dans Adobe connect on laisse les élèves utiliser le module de conversation pour qu'ils puissent discuter entre eux; on ne surveille pas. Sur D2L il y a le clavardage. Lorsqu'ils sont dans des petits groupes ils peuvent discuter et on n'intervient pas; par contre, les conversations sont archivées automatiquement. Peu d'enseignants utilisent cet outil.

C'est important qu'ils aient envie d'être là.

Comme en classe il y en a qui se tournent vers d'autres pour bavarder brièvement; il faut qu'ils aient aussi cette possibilité là. Mais de toute façon, en classe ils ne sont pas seuls; il y a d'autres élèves qui suivent d'autres cours, et ils peuvent communiquer avec eux. On peut imaginer qu'il y a quinze élèves dans une classe qui suivent quinze cours différents, mais aussi il peut y en avoir trois ou quatre qui suivent le même cours. Pour certains cours il peut y avoir un seul élève à chaque école et on veut leur donner la possibilité de socialiser à distance.¹⁵⁷

➤ À la CS de la Rivière du Nord.

Les outils; si les élèves se déplacent il faut que ce soit facile. Il faut rendre disponible toutes les informations de l'institution.

Concernant la FADEL, on ne donne pas de rendez-vous, donc lorsqu'un élève entre en classe virtuelle, il est mis dans une salle d'attente, avec d'autres élèves. On s'est aperçu qu'il y avait des élèves qui entraient en contact et qui s'aidaient en attendant. C'est quelque chose qu'on privilégie. C'est un lieu où les élèves échangent même si on ne l'avait pas prévu et voulu au départ.¹⁵⁸

➤ Au Consortium (CAVLFO)

En marge des cours les outils de la plateforme sont rarement utilisés pour socialiser. Les élèves peuvent utiliser les médias sociaux en dehors des cours car ils connaissent les noms des autres élèves de leur cours. Mais il n'y a pas de page Facebook des institutions. Ce sont des initiatives propres aux élèves.¹⁵⁹

➤ Au Conseil des écoles fransaskoises.

Les occasions de socialisation entre les élèves en classe virtuelle ne sont pas fréquentes. Il se peut que les élèves se créent des collaborations avec d'autres élèves dans leur école mais pas entre écoles.¹⁶⁰

➤ Au Conseil des écoles fransaskoises.

En première année on a deux élèves; on les met fréquemment en contact par Skype pour faire une « évaluation par les pairs ».¹⁶¹

¹⁵⁷ Lucie Pearson MEdNB

¹⁵⁸ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

¹⁵⁹ Nicole Cadieux, CAVLFO

¹⁶⁰ Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

➤ Au Collège communautaire du NB.

Les échanges asynchrones entre pairs sont possibles dans tous les cours du CCNB. Selon les formations, des échanges synchrones sont organisés dans le but d'une activité d'apprentissage.

Les étudiants disposent des principaux outils de communication : le courriel, le forum de discussion, le clavardage, l'échange en temps réel avec les outils synchrones. Nous regardons présentement aux possibilités des SMS.¹⁶²

➤ Au Cégep à distance.

En dehors de la page Facebook, il n'y a pas vraiment d'outils de socialisation entre pairs comme tels.

Il y a cependant deux éléments qui peuvent contribuer à la socialisation. D'abord, lorsqu'un étudiant s'inscrit, il est dans le carnet d'adresses de sa messagerie; lorsqu'il veut communiquer par courriel avec son tuteur, il a accès à la liste des autres étudiants qui sont dans le même cours. Ensuite, lorsqu'il accède à son cours, il dispose d'icônes dont une le dirige vers un forum, mais à ma connaissance, ce n'est pas utilisé. Les tuteurs peuvent stimuler les échanges.¹⁶³

Le projet Osmose (2008-2010) était un essai de plateforme collaborative. Les étudiants qui s'inscrivaient à certains cours ciblés avaient le choix entre un mode traditionnel et un mode avec de la visioconférence et des échanges et des activités d'apprentissage collaboratif. Les taux de participation aux activités d'apprentissage collaboratifs n'étaient pas très convaincants. On s'interroge, peut-être qu'on n'est pas allés assez loin? On pourrait donner l'opportunité aux gens qui étudient des langues secondes d'échanger en synchrone, on n'a pas abandonné l'idée.

Ça bouge vite, les réseaux sociaux. Il y a cinq ans les étudiants les connaissent moins. Peut-être que maintenant qu'ils sont plus familiers avec les outils, ça marcherait mieux. Les données pourraient changer.¹⁶⁴

➤ Au collègue La Cité.

Nous avons voulu commencer un genre de « café » pour les étudiants en cours d'anglais, mais ça n'a pas très bien marché. Nous avons une page Facebook. Dans les cours ils peuvent échanger, mais en dehors du contenu du cours il n'y a pas grand-chose.

Il faut dire que nous desservons une clientèle à temps partiel et de niveau collégial. Je sais qu'à l'université surtout au niveau de maîtrise, les lieux de socialisation se créent, les étudiants ont beaucoup de rencontres, forums, font des choses ensemble.

Dans les études plus spécialisées et pour les étudiants à temps plein, on peut voir plus de socialisation. Par exemple dans notre cours de « Éducation en service à

¹⁶¹ Éric Dion, FAD Écoles francosaskoises

¹⁶² Daniel Comeau, CCNB

¹⁶³ Catherine Dumais, Cégep à distance

¹⁶⁴ Évelyne Abran, Cégep à distance

l'enfance », les gens se connaissent déjà dans les garderies. On voit qu'en ligne ils se parlent pour le travail. C'est le plus qu'on observe.¹⁶⁵

➤ Au Collège Matthieu.

Nous allons leur offrir un espace de socialisation. Les étudiants souhaitent échanger mais ils n'ont pas les outils pour le faire. Notre réorganisation vise entre autres à leur offrir cette opportunité. C'est plus en termes d'appui et de collaboration qu'ils souhaitent échanger plus qu'en rapport avec leur communauté francophone.¹⁶⁶

➤ Au Collège Éducentre.

On ne met pas en place de dispositifs pour la socialisation entre pairs.¹⁶⁷

➤ À l'Université Sainte-Anne.

Dans les cours en direct, ils peuvent échanger; en webinaire aussi.¹⁶⁸

➤ À l'Université de Moncton.

On assure le soutien technologique : notre objectif c'est de rendre l'étudiant autonome. Lorsque les étudiants connaissent bien les outils, ils sont plus disposés à les utiliser. Il y a des forums de discussion pour les cours, mais il y en a aussi qui sont privés : les profs n'interviennent pas. C'est là que les étudiants apprennent à se connaître. Certains autres outils pour collaborer, ne sont pas très utilisés, mais de plus en plus.¹⁶⁹

➤ À l'Université de Sherbrooke.

[La socialisation entre pairs] est peu développée de façon systématique; cependant certains projets existent dans ce domaine¹⁷⁰

➤ À la TÉLUQ

Lorsqu'on parle de socialisation entre pairs, il y a des centaines de forums à l'intérieur desquels les étudiants peuvent socialiser entre eux.¹⁷¹

➤ À l'Université Laval

Il y a beaucoup d'enseignants qui demandent aux étudiants de se présenter au premier cours, pour briser la glace. Sur le plan institutionnel rien n'est prévu pour une socialisation extra-académique.

Ce qu'on constate, c'est qu'à distance, lors des rencontres (virtuelles), les échanges sont orientés vers la tâche, alors qu'en présence ils peuvent passer une demi-heure à se conter leur fin de semaine.¹⁷²

¹⁶⁵ Wendy Lowe, Collège La Cité

¹⁶⁶ Francis Kasango, Collège Matthieu SK

¹⁶⁷ Isabelle Thibaut, Collège Éducentre

¹⁶⁸ Alain Chabot, Université Sainte-Anne

¹⁶⁹ Olivier Chartrand, Université de Moncton

¹⁷⁰ André Beauchesne, U. de Sherbrooke

¹⁷¹ Denis Gilbert, TÉLUQ.

¹⁷² Éric Martel, Université Laval

➤ À l'UQAC

En étant en classe et en vidéoconférence, ils n'ont pas besoin d'être poussés à socialiser. Comme prof, je pense que les étudiants ne souhaitent pas que j'intervienne dans leurs pages Facebook, parce qu'il y a une dimension d'évaluation qui pourrait les freiner.

Les événements varient d'un cours à l'autre. Certains profs consacrent une séance synchrone pour que les étudiants se présentent. Il y a des rencontres locales autour de sous-centres. Ce n'est pas institutionnalisé, mais c'est une très bonne idée.

La socialisation entre pairs est assez forte; on n'a pas besoin de les organiser.

Ça tient à la formule de cours (synchrone) et aux formations pointues qui font se rencontrer des gens qui ont les mêmes intérêts.¹⁷³

➤ À l'Université de Montréal.

On ne laisse pas d'espace pour la socialisation hors apprentissage. Les gens se le donnent eux-mêmes. Il y a très peu d'étudiants qui utilisent les outils de socialisation. En fait on n'a pas besoin d'espace de socialisation entre étudiants car ils se rencontrent tous lors des cours en classe.¹⁷⁴

➤ À l'UQAM.

Il n'y a pas vraiment de cohortes unifiées. Les cours à distance ont été développés pour les étudiants réguliers, donc la socialisation se fait sur le campus et par les médias sociaux.¹⁷⁵

➤ À l'Université Laurentienne.

La socialisation entre pairs n'est pas très grande. Ils ont les outils pour communiquer : s'ils le veulent ils le peuvent, ils savent qui est dans la classe, il y a plein d'exercices pour collaborer. Ce n'est pas les occasions qui manquent. Du côté de l'institution on ne fait pas tout pour favoriser la socialisation. Il y a des cours où ça communique beaucoup et il y en a d'autres où ça ne communique pas; tout dépend de la « chimie » qui s'est créée entre eux.¹⁷⁶

➤ À l'Université de Saint-Boniface

Les étudiants échangent beaucoup dans les forums. Ils se retrouvent, sans se connaître, d'un cours à l'autre. C'est très spontané dans les premières journées. Il n'y a pas d'autre espace pour le faire.

S'ils sont dans l'établissement, c'est différent, mais pour les étudiants extérieurs, il n'y a pas d'espace pour eux.¹⁷⁷

¹⁷³ Patrick Giroux, UQAC

¹⁷⁴ Bruno Ronfard, FEP-U. de Montréal

¹⁷⁵ Martin Rivet, UQAM

¹⁷⁶ Boryana Panayotova, U. Laurentienne

¹⁷⁷ Carolle Roy, Université de St-Boniface

d. L'organisation d'événements-rencontres institutionnels à des fins de socialisation hors apprentissage. [Données des entrevues avec les responsables institutionnels].

➤ Au Centre Champagnat (CSDM)

Une année, on a essayé de faire une rencontre pour les étudiants en FAD. On a envoyé 1000 invitations, 6 se sont présentés.¹⁷⁸

➤ À la CS de la Rivière du Nord.

Quand j'ai commencé en FAD, socialiser signifiait « créer des liens » et ça me semblait incompatible avec la FAD. Lorsque je suis entré dans l'équipe de FAD je me suis aperçu qu'il y a avait des rencontres qui se faisaient. Il y avait des profs qui regroupaient les élèves le soir. Depuis les habitudes ont changé.

On n'a pas refait de collation des grades par manque d'organisation et de matériel, mais c'est important pour montrer aux étudiants à temps plein qu'à distance aussi on peut réussir.¹⁷⁹

➤ Au Consortium (CAVLFO)

Il n'y a pas d'événements particuliers visant la socialisation.¹⁸⁰

➤ Au Conseil des écoles fransaskoises.

Tous les élèves de 12^{ème} année ont 4 rassemblements par année. On va en profiter pour rassembler nos classes et faire le point. Pour le cours de droit, on fait une sortie pour aller tous au palais de justice à Régina. Donc on crée des occasions pour mettre les élèves ensemble. Nos enseignants vont à ces événements et en profitent pour rencontrer les élèves. Lors des rassemblements provinciaux, on invite également les élèves.¹⁸¹

➤ Au Collège communautaire du NB.

Nous encourageons la participation des étudiants à distance aux activités sociales des étudiants réguliers (sur campus) lorsque possible.

On ne développe pas d'activités de socialisation pour la socialisation; c'est en lien avec l'âge de la clientèle qui vise avant tout à compléter leur formation.

La socialisation : ils l'ont déjà créée ailleurs.¹⁸²

➤ Au Cégep à distance.

Le seul événement réel qui regroupe les étudiants c'est la remise de diplômes, mais ça ne touche que les étudiants de la grande région de Montréal.

Au niveau de l'accueil, on en discute actuellement.¹⁸³

¹⁷⁸ Marie-Aline Vadius, Centre Champagnat, CSDM

¹⁷⁹ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

¹⁸⁰ Nicole Cadieux, CAVLFO

¹⁸¹ Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

¹⁸² Daniel Comeau, CCNB

➤ Au Cégep à distance.

*Non, on n'a pas d'événements organisés pour socialiser.*¹⁸⁴

➤ Au Collège Educacentre.

On a essayé des activités de socialisation, mais ça n'a pas vraiment fonctionné. On pourrait le réessayer, mais on n'en ressent pas le besoin chez nos étudiants On pourrait mettre à leur disposition des espaces avec ordinateur.

*L'événement de collation des grades est apprécié par les étudiants qui y participent. On publie aussi un album des finissants. On pourrait peut-être en faire plus, mais on a un souci de justice à l'égard des étudiants qui ne peuvent pas se déplacer.*¹⁸⁵

➤ À l'Université Sainte-Anne.

*Au Bac en Éducation les étudiants se connaissent déjà. Certains socialisent dans leur petit bled. Il y a aussi un service de covoiturage qui leur permet de se rencontrer.*¹⁸⁶

➤ À la TÉLUQ

On travaille sous 4 ou 5 volets. Il y a d'abord les « Grands communicateurs ». On a « l'heure TÉLUQ » conférence mensuelle par un prof. Par le Licef on a des conférences et webdiffusions. On a aussi le « sans papier », un journal électronique réalisé en partie par des étudiants. Des événements ponctuels peuvent être aussi organisés.

*La mobilisation est plus difficile que sur un campus traditionnel. Lorsqu'on arrive à accrocher des gens, on les a pour des années; on est des compagnons de longue haleine; je suis encore en contact avec des étudiants des années 90. Ça fait 24 ans que je suis là et j'ai encore des contacts avec les étudiants de cette époque. Si on en avait les moyens on devrait monter une association des anciens.*¹⁸⁷

Actuellement, les initiatives de l'AÉTÉLUQ visant à favoriser la socialisation des étudiants comprennent un peu moins d'activités en présence qu'avant, leurs expériences antérieures ayant démontré la difficulté de mobiliser les étudiants à distance pour ce type d'activités. Par exemple, pendant près d'un an, ils ont tenu des 5 à 7 avant les soirées des Grands communicateurs, offrant même une consommation. Mais le taux de participation était très faible. Ceci dit, ils continuent d'organiser des soupers entre étudiants, environ deux fois par année, à Montréal et à Québec. Ils subventionnent aussi les soirées des Grands communicateurs, qui attirent plusieurs étudiants.

*L'AÉTÉLUQ travaille également à mettre en place un comité qui fera la promotion des jeux et compétitions interuniversitaires. Ce serait une nouvelle contribution pour la vie étudiante, souhaitée pour 2014.*¹⁸⁸

¹⁸³ Catherine Dumais, Cégep à distance

¹⁸⁴ Évelyne Abran, Cégep à distance

¹⁸⁵ Isabelle Thibaut, Collège Educacentre

¹⁸⁶ Alain Chabot, Université Sainte-Anne

¹⁸⁷ Denis Gilbert, TÉLUQ.

¹⁸⁸ Christine Simard, TÉLUQ. Informations fournies par la Présidente de l'AÉTÉLUQ, Patricia Julien.

➤ À l'UQAM.

Il n'y a pas d'événement particulier pour les étudiants à distance.¹⁸⁹

➤ À l'Université d'Ottawa

On n'organise pas d'événement pour réunir les étudiants en FAD et on n'a jamais eu de demande. Pour ceux qui complètent leur programme à distance, ils n'ont pas besoin de socialiser puisqu'ils ont créé leurs liens sociaux sur campus.¹⁹⁰

➤ À l'Université Laurentienne.

Il n'y a pas d'événements pour se rencontrer parce qu'on couvre un territoire très vaste.¹⁹¹

➤ À l'Université de Saint-Boniface

Quant aux « jeux de la traduction » on a peu de participants mais ça tient au fait que plusieurs étudiants sont éloignés et n'ont peut-être pas les moyens financiers de participer.¹⁹²

**e. L'usage des dispositifs externes à des fins de socialisation hors apprentissage.
[Données des entrevues avec les responsables institutionnels]**

➤ Au Centre Champagnat (CSDM)

Lorsqu'on fonctionne avec des organismes communautaires, il y a de la socialisation, mais les autres sont isolés. Certains se connaissent déjà, mais ils sont peu nombreux. Il y a toujours un décalage entre les cheminements des étudiants, ce qui limite la socialisation.

Les étudiants qui sont soutenus par des organismes communautaires ne s'inscriraient pas s'ils étaient seuls. On va sur place les inscrire, sinon ils ne s'inscriraient pas; ils ne veulent pas sortir de leur milieu communautaire. On souhaite accroître cette approche.¹⁹³

➤ Au Collège Matthieu.

Les étudiants socialisent peut-être entre eux, mais nous n'avons pas de regard la dessus.¹⁹⁴

➤ À l'Université Sainte-Anne.

Pour les étudiants de 23-24 ans la socialisation se fait en dehors de l'université¹⁹⁵

¹⁸⁹ Martin Rivet, UQAM

¹⁹⁰ Alain Erdner, U. d'Ottawa

¹⁹¹ Boryana Panayotova, U. Laurentienne

¹⁹² Carolle Roy, Université de St-Boniface

¹⁹³ Marie-Aline Vadius, Centre Champagnat, CSDM

¹⁹⁴ Francis Kasango, Collège Matthieu SK

¹⁹⁵ Alain Chabot, Université Sainte-Anne

➤ À la TÉLUQ

Il y a un espace Facebook officiel, mais il y a aussi un espace non officiel (association des étudiants) sur lequel on ne s'aventure pas pour laisser les étudiants libres d'échanger. J'interviens encore parfois pour rectifier des informations erronées. Mais la page Facebook officielle est alimentée tous les jours.¹⁹⁶

La principale activité de l'AÉTÉLUQ visant à favoriser la socialisation des étudiants est l'animation du groupe Étudiants de la TÉLUQ sur Facebook. Elle assure l'animation et la modération de ce groupe qui compte 885 membres. C'est une formule appropriée pour rejoindre les membres à distance et faciliter leur socialisation.¹⁹⁷

➤ À l'UQAC

Les outils que les étudiants utilisent le plus fréquemment : Facebook, Facetime, Skype, courriel, encore MSN.¹⁹⁸

3. Les étudiants en FAD souhaitent-ils socialiser entre eux?

a. Attitudes des étudiants en regard des activités de socialisation. [Données des entrevues avec les responsables institutionnels]

➤ Au Centre Champagnat (CSDM)

Je ne suis pas certaine que les étudiants souhaitent socialiser. Leur but est de compléter leur secondaire. Leur milieu social est ailleurs.

Si on avait des cohortes en formation professionnelle pour un programme complet, ce serait sans doute différent.¹⁹⁹

➤ À la CS de la Rivière du Nord.

L'échange entre les pairs est souvent sous-estimé parce qu'au départ les élèves n'en veulent pas. Il faut proposer des activités qui font que l'élève a envie de socialiser car il comprendra que c'est comme cela qu'il réussira. Il faut travailler l'accueil.²⁰⁰

➤ Au Conseil des écoles fransaskoises.

On aimerait explorer la socialisation, mais je me souviens d'un élève qui nous avait dit « quand on embarque dans un cours à distance, ce n'est pas pour socialiser mais pour réussir le cours ». ²⁰¹

➤ Au Conseil des écoles fransaskoises.

Dans les écoles, les élèves ne le souhaitent pas, mais les élèves de notre conseil se connaissent. Par contre dans le futur, à l'école virtuelle on aura ce besoin.

¹⁹⁶ Denis Gilbert, TÉLUQ.

¹⁹⁷ Christine Simard, TÉLUQ. Informations fournies par la Présidente de l'AÉTÉLUQ, Patricia Julien.

¹⁹⁸ Patrick Giroux, UQAC

¹⁹⁹ Marie-Aline Vadius, Centre Champagnat, CSDM

²⁰⁰ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

²⁰¹ Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

*En ce moment nous avons des élèves en 1^{ère} année, 3^{ème}, 4^{ème}, 9^{ème}, 11^{ème} et 12^{ème} années. Ce sont essentiellement des jeunes mais en 12^{ème} année il y a deux adultes. On remarque que les adultes n'ont pas besoin de socialiser, surtout que les autres sont des adolescents.*²⁰²

➤ Au Cégep à distance.

*Il y a sûrement des étudiants qui souhaitent socialiser avec leurs pairs, mais je n'en connais pas.*²⁰³

➤ Au Cégep à distance.

Les gens se disent intéressés, mais quand on leur donne des rendez-vous, ils aiment moins, ils ne viennent pas très nombreux.

*L'âge moyen de nos étudiants admis tourne autour de 28 ans alors que celui de nos étudiants en commandite tourne autour de 22 ans. Pour nos clientèles adultes avec travail, famille à charge, c'est moins tentant de socialiser avec des collègues de classe le soir. Ce qui les intéresse surtout, c'est de compléter leurs cours.*²⁰⁴

➤ Au collège La Cité.

En formation continue, je ne pense pas qu'ils souhaitent que l'institution mette des outils de socialisation hors cours, à leur disposition.

*On a essayé de faire des rencontres-café sur le campus; ceux qui sont sur campus viennent 5 minutes avant la fin, prennent leur café et courent vers leur cours en classe. Pour les étudiants à temps plein à distance peut-être que d'autres activités seraient souhaitables.*²⁰⁵

➤ Au Collège Matthieu.

*De façon générale les étudiants souhaitent avoir des contacts avec leurs pairs. Ils souhaitent connaître le nom de leurs collègues.*²⁰⁶

*Lorsque nous allons mettre la formation en langues, il y aura sans aucun doute une recherche d'échanges entre francophiles et francophones pour pratiquer.*²⁰⁷

➤ Au Collège Éducentre.

*Il y a peu d'étudiants qui souhaitent socialiser. Ça tient au type de clientèle que nous avons : adultes qui ont déjà leurs réseaux.*²⁰⁸

➤ À l'Université Laval

*Il y a un certain nombre d'étudiants qui ont socialisé dans les cours à distance et qui ont maintenu les contacts par la suite, mais est-ce généralisé? Je ne sais pas.*²⁰⁹

²⁰² Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

²⁰³ Catherine Dumais, Cégep à distance

²⁰⁴ Évelyne Abran, Cégep à distance

²⁰⁵ Wendy Lowe, Collège La Cité

²⁰⁶ Francis Kasango, Collège Matthieu SK

²⁰⁷ Francis Kasango, Collège Matthieu SK

²⁰⁸ Isabelle Thibaut, Collège Éducentre

➤ À l'Université d'Ottawa

Il faudrait savoir si Athabasca se préoccupe de la socialisation (cf. Tony Bates).

Est-ce que les étudiants adultes sont demandeurs de socialisation? Non. Pour eux, ce qui importe c'est d'en finir avec leur formation; leurs préoccupations sociales sont ailleurs.²¹⁰

➤ À l'Université de Saint-Boniface

Dans nos cours, ils socialisent spontanément, mais de manière plus générale, est-ce qu'ils le souhaitent? On n'a pas vraiment d'information sur ce sujet.²¹¹

**b. Attitudes des étudiants en regard des activités de socialisation.
[Données de la consultation en ligne]**

• **Données statistiques.**

Dans le questionnaire de la consultation en ligne s'adressant aux personnes intervenant directement auprès des étudiants à distance, nous avons souhaité avoir leur perception des attitudes des étudiants, avec lesquels ils sont en contact, en regard de la socialisation avec leurs pairs en dehors des activités d'apprentissage. Nous proposons quatre types d'attitudes :

- Certains étudiants cherchent à développer des relations sociales avec leurs pairs en dehors des activités d'apprentissage;
- Certains étudiants semblent se satisfaire des occasions de socialisation proposées par l'institution;
- Certains étudiants préfèrent développer des relations sociales avec leurs pairs en dehors de l'institution;
- Certains étudiants ne ressentent pas le besoin de socialiser en dehors des activités d'apprentissage.

Attitudes des étudiants quant à la «socialisation» hors cours	Une grande majorité. (1)		Un certain nombre d'entre eux. (2)		Très peu d'entre eux. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire régulier Souhaitent socialiser" en dehors des cours. ...	1x	12,50	-	-	7x	87,50
Se satisfont des relations dans le cadre institutionnel. ...	4x	50,00	-	-	4x	50,00
Préfèrent "socialiser" hors institution. ..	3x	37,50	1x	12,50	4x	50,00
Ne souhaitent pas socialiser en dehors des cours. ...	4x	50,00	1x	12,50	3x	37,50

Tableau 48. Attitudes des étudiants quant aux activités sociales, au secondaire régulier.

Au secondaire régulier, une forte majorité des élèves (9/10) ne semblent pas rechercher des activités sociales en dehors des activités d'apprentissage; ils se satisfont (1/2) des relations qu'ils

²⁰⁹ Éric Martel, Université Laval

²¹⁰ Alain Erdner, U. d'Ottawa

²¹¹ Carolle Roy, Université de St-Boniface

noient dans le cadre institutionnel et ne souhaitent donc pas socialiser en dehors des activités d'apprentissage.

Attitudes des étudiants quant à la «socialisation» hors cours	Une grande majorité. (1)		Un certain nombre d'entre eux. (2)		Très peu d'entre eux. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire adultes						
Souhaitent socialiser" en dehors des cours. ...	-	-	4x	40,00	6x	60,00
Se satisfont des relations dans le cadre institutionnel. ...	3x	30,00	3x	30,00	4x	40,00
Préfèrent "socialiser" hors institution. ..	-	-	4x	40,00	6x	60,00
Ne souhaitent pas socialiser en dehors des cours. ...	3x	30,00	2x	20,00	5x	50,00

Tableau 49. Attitudes des étudiants quant aux activités sociales, au secondaire adultes.

Au secondaire pour adultes, une certaine majorité des étudiants (6/10) ne semblent pas rechercher des activités sociales en dehors des activités d'apprentissage; quelques-uns se satisfont des relations qu'ils nouent dans le cadre institutionnel et ne souhaitent donc pas (6/10) socialiser en dehors de l'institution, ni même en dehors des activités d'apprentissage (1/2).

Attitudes des étudiants quant à la «socialisation» hors cours	Une grande majorité. (1)		Un certain nombre d'entre eux. (2)		Très peu d'entre eux. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Collégial						
Souhaitent socialiser" en dehors des cours. ...	-	-	13x	65,00	7x	35,00
Se satisfont des relations dans le cadre institutionnel. ...	4x	20,00	10x	50,00	6x	30,00
Préfèrent "socialiser" hors institution. ..	1x	5,00	13x	65,00	6x	30,00
Ne souhaitent pas socialiser en dehors des cours. ...	6x	30,00	7x	35,00	7x	35,00

Tableau 50. Attitudes des étudiants quant aux activités sociales, au collégial.

Au collégial, une certaine majorité des étudiants (2/3) recherche des activités sociales en dehors des activités d'apprentissage; une majorité d'entre eux est satisfaite des relations qu'ils nouent dans le cadre institutionnel. Si un certain nombre (2/3) souhaite développer des relations sociales avec leurs pairs en dehors de l'institution, d'autres ne souhaitent pas (1/3) socialiser en dehors de des activités d'apprentissage (1/2).

Attitudes des étudiants quant à la «socialisation» hors cours	Une grande majorité.		Un certain nombre d'entre eux.		Très peu d'entre eux.	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Universitaire 1er cycle	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Souhaitent socialiser en dehors des cours. ...	4x	5,48	29x	39,73	40x	54,79
Se satisfont des relations dans le cadre institutionnel. ...	18x	24,66	30x	41,10	25x	34,25
Préfèrent "socialiser" hors institution. ..	19x	26,03	33x	45,21	21x	28,77
Ne souhaitent pas socialiser en dehors des cours. ...	26x	35,62	30x	41,10	17x	23,29

Tableau 51. Attitudes des étudiants quant aux activités sociales, au 1^{er} cycle universitaire.

Au premier cycle universitaire, peu d'étudiants (1/2) recherchent des activités sociales en dehors des activités d'apprentissage; un certain nombre d'entre eux se satisfont des relations qu'ils nouent dans le cadre institutionnel; toutefois, approximativement la moitié d'entre eux souhaite développer des relations sociales avec leurs pairs en dehors de l'institution, alors qu'une autre moitié ne souhaite pas socialiser en dehors des activités d'apprentissage.

Attitudes des étudiants quant à la «socialisation» hors cours	Une grande majorité.		Un certain nombre d'entre eux.		Très peu d'entre eux.	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Universitaire 2d cycle	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Souhaitent socialiser en dehors des cours. ...	4x	12,12	12x	36,36	17x	51,52
Se satisfont des relations dans le cadre institutionnel. ...	5x	15,15	18x	54,55	10x	30,30
Préfèrent "socialiser" hors institution. ..	9x	27,27	13x	39,39	11x	33,33
Ne souhaitent pas socialiser en dehors des cours. ...	8x	24,24	16x	48,48	9x	27,27

Tableau 52. Attitudes des étudiants quant aux activités sociales, au 2^d cycle universitaire.

Au second cycle universitaire, peu d'étudiants (1/2) recherchent des activités sociales en dehors des activités d'apprentissage; un certain nombre d'entre eux (2/3) semblent se satisfaire des relations qu'ils nouent dans le cadre institutionnel; toutefois, comme au premier cycle, approximativement la moitié d'entre eux souhaite développer des relations sociales avec leurs pairs en dehors de l'institution, alors qu'une autre moitié ne souhaite pas socialiser en dehors de des activités d'apprentissage.

- **Le paradoxe entre « distance » et « socialisation »**
[Commentaires extraits de la consultation en ligne]

À l'occasion de la consultation en ligne auprès des personnes qui sont en contact direct avec les étudiants, nous avons souhaité avoir leurs commentaires sur la perception qu'ils ont de l'intérêt des étudiants pour la socialisation en formation à distance.

- La socialisation certes est importante. Mais en même temps, les étudiants font souvent le choix de ce type de formation car ils n'ont pas de temps à consacrer à des activités de socialisation qu'ils retrouveraient en présentiel.

- De par mon expérience en enseignement des cours de français langue seconde, mes étudiants viennent de partout au Canada et même des États-Unis. À ma connaissance, il n'existe aucune socialisation entre eux.

- La socialisation des étudiants se fait depuis le secondaire et le CÉGEP. Certains se connaissent déjà à partir du lieu d'origine. Le canal de socialisation le plus à la mode sont les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.). À l'université la FAD est parfois une occasion pour se distancer des autres surtout quand un étudiant suit son cours en mode asynchrone.

- S'ils choisissent cette forme d'apprentissage malgré la disponibilité d'une multitude de maisons d'enseignement au Québec, peut-être est-ce parce qu'ils ne ressentent pas le besoin de socialiser à des fins pédagogiques!

- La plupart de mes étudiants prennent un cours sur cinq à distance lors d'une session. Ils ont donc d'autres occasions de rencontrer leurs collègues.

- Plusieurs de mes étudiants m'ont dit qu'ils ont choisi d'étudier en FAD parce qu'ils voulaient étudier seuls.

- Pour les étudiants, la "socialisation" en FAD est contraire à leurs besoins.

- J'ai fait des recherches sur la persévérance en FAD, et la "socialisation entre étudiants" n'est pas un facteur important. C'est les variables reliées aux statuts que procurent les études. Pourquoi fait-on des études? On va à l'Université Harvard pour le prestige; la "socialisation entre étudiants" n'est pas une raison importante.

- À mon avis, la socialisation des étudiants vise à renforcer les apprentissages par les échanges d'idées et l'entraide. Lutter contre l'isolement est un faux problème. Les étudiants, où qu'ils soient, ne sont pas isolés. Ils ont leur famille, leurs amis, leurs collègues de travail autour d'eux et n'ont pas nécessairement besoin de leurs collègues de classe. Par contre, s'ils apprennent à échanger sur des sujets d'importance et à s'entraider dans un cours, il est probable que cela puisse contribuer à la création de réseaux professionnels, et peut-être au sentiment d'appartenance, mais ce sont là des bénéfices secondaires. Du moins, c'est ma théorie pour le moment, jusqu'à ce que la recherche confirme ou infirme celle-ci!

Chapitre 7

Les institutions de formation à distance et la socialisation.

1. Les relations des étudiants à distance avec leur institution.

Une autre dimension de la socialisation est le développement du sentiment d'appartenance: appartenance à l'institution dispensatrice de la formation à distance et, notamment hors Québec, appartenance à la communauté francophone qui soutient cette institution.

Le souci de développer un sentiment d'appartenance à une institution éducative s'inscrit dans la première acception de la « socialisation » que nous avons évoquée en commençant : un comportement de soumission aux normes et exigences d'une communauté dans laquelle on est inséré. Comme nous l'avons évoqué, l'institution éducative est le reflet privilégié de cette communauté : structure, normes, valeurs.

L'étudiant à distance est, par définition, absent de l'institution; de ce fait, il est moins familier avec les signes architecturaux et organisationnels qui l'enracinent dans le réel. L'institution avec laquelle il transige, avec laquelle il communique, à laquelle il soumet le fruit de ses apprentissages, qui l'évalue, n'est bien souvent, pour lui, qu'un écran d'ordinateur. Par quelques clics il pourrait tout aussi bien passer à une autre institution. Pour qu'il persévère dans sa relation avec l'institution qu'il a choisie, il doit avoir développé un sentiment d'appartenance à celle-ci.

Dans le cas de la formation à distance, le sentiment d'appartenance à l'institution implique plusieurs conditions :

- les circonstances du choix de cette institution en particulier,
- sa culture organisationnelle,
- l'accueil et les modes de communication administrative.

a. Le choix de l'institution par les futurs étudiants à distance.

Lors de nos entrevues avec les responsables de formation à distance dans les diverses institutions, nous nous sommes intéressés aux « motifs » présumés pour lesquels les étudiants avaient choisi leur institution.

Les raisons sont multiples : d'abord pratiques, pour compléter un programme avec des cours non disponibles en présence, au moment où l'étudiant souhaitait les suivre; disponibilités réduites en raison d'obligations professionnelles ou familiales; seule possibilité de suivre un cursus en français. En bref, le lien originel avec l'institution est avant tout fonctionnel ou instrumental, et éventuellement culturel ou affectif. Par ailleurs, l'influence des proches ou des anciens étudiants a aussi son importance.

➤ Au Centre Champagnat (CSDM).

Comment ils entrent en contact avec nous : sur des conseils des amis. Depuis 2 ou 3 ans on ne fait plus de publicité. Nous ne sommes pas la seule CS à offrir ces services; il y a aussi la CS Pointe de l'île et Marguerite Bourgeois²¹²

➤ À la CS de la Rivière du Nord

L'étudiant entre en contact avec notre institution de diverses manières.

S'il s'agit de la FADA, il y a une bonne proportion d'étudiants qui étudient à temps plein et qui, pour des raisons familiales diverses, doivent avoir un horaire plus flexible et continuent leur formation à distance; le début de leur formation, ils l'ont eue dans notre institution et nous connaissent déjà. Ils savent comment ça fonctionne (ils doivent désapprendre parfois!), ils connaissent l'environnement et parfois certains enseignants. Il peut s'agir de femmes enceintes, ça peut être dans le cas d'une séparation, ça peut être parce qu'à un moment on doit prendre un emploi et que l'horaire de cet emploi n'est plus compatible avec la formation en classe; ça peut être aussi que lors d'un changement d'emploi, il y a un changement d'horaire qui fait qu'on ne peut plus harmoniser la formation et l'emploi. Il y a aussi le changement de lieu de résidence. Lorsqu'on change à l'intérieur de la région, on peut continuer en FADA parce qu'on est capable de se déplacer; si on change de pays, on poursuit en FADEL.

Notre centre fait de la publicité dans les journaux et les étudiants se déplacent pour se renseigner sur les services. Il y a aussi des élèves qui surfent sur Internet et tombent sur nous, ou encore il y en a qui vont sur le site du CLIFAD qui présente les programmes offerts. Il y a aussi du bouche à oreille.

La publicité ne donne pas de précisions et certains étudiants pensent que tout est en ligne; ils doivent appeler pour avoir plus de détails sur la FADEL.

Théoriquement on pourrait prendre des étudiants de partout dans la province, mais on ne fait pas de publicité à l'extérieur de notre territoire, selon une norme interne.²¹³

➤ Au Consortium (CAVLFO)

Selon un sondage qu'on a fait, les élèves choisissent nos cours parce que les cours ne sont pas offerts par leur école (pas assez d'inscriptions dans l'école), ou parce qu'il y a des conflits d'horaire. Ils sont, aussi, conscients que ce mode de prestation fait appel à des compétences du XXI^e siècle.

Quelques élèves inscrits dans des cours en ligne sont impliqués dans des programmes spéciaux comme « sports-études », qui, quelquefois requiert que l'élève s'absente de l'école pour plusieurs jours à la fois. D'autres élèves doivent rester à la maison pour cause de maladie prolongée.²¹⁴

➤ Au conseil des écoles fransaskoises

²¹² Marie-Aline Vadius, Centre Champagnat, CSDM

²¹³ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

²¹⁴ Nicole Cadieux, CAVLFO

À l'École virtuelle, on offre nos services à toutes les écoles. Pour les options, nous offrons des cours que leur école ne peut pas leur offrir. Une autre raison, dans certaines écoles, s'ils ont besoin de spécialistes en mathématiques ou en sciences, ils vont se tourner vers la formation à distance pour ces cours-là. Et puis il y a des élèves qui veulent ajouter un cours à leur horaire pour vivre l'expérience d'un cours en ligne.

Et puis maintenant, à l'élémentaire, il y a des gens qui s'inscrivent à un cours au CEVI (Centre d'enseignement virtuel et d'innovation) parce qu'ils gardent leurs enfants à domicile ou parce qu'ils n'ont pas d'école près de chez eux, ils se tournent vers l'école virtuelle. On va assurer le développement de cours et la régulation des apprentissages. On est au troisième mois de l'an 1.²¹⁵

Notre publicité montre des photos de présence en Kayak. On essaie de montrer que la FAD c'est autre chose qu'un simple cours théorique, mais c'est aussi des cours-projets auxquels il a une part active à développer, tant au niveau techno que social. De cours projets dans lesquels l'étudiant va développer de l'expérientiel et aller chercher des compétences supplémentaires tant au niveau techno que social. On a des étudiants qui viennent de très loin, de petites écoles de 5 à 10 étudiants où la socialisation n'est pas très forte; alors quand on les met dans un bain d'étudiants en perspective mondiale où ils sont 29 étudiants qui viennent de 9 écoles dont 5 très petites écoles et qu'on les rassemble, on développe des compétences. Il est sûr que tant que le CSF va soutenir la vision de ce genre de cours et de maintenir les budgets en conséquence, c'est vers ça qu'on va aller.²¹⁶

➤ Au CCNB

En passant par le portail, de bouche-à-oreille. Nous travaillons à rendre plus visible la formation à distance aux accès officiels de l'institution.

Nous sommes la seule institution francophone à ce niveau. Il reste encore à se faire connaître.²¹⁷

➤ Au Cégep à distance.

Le nouvel étudiant entre en contact avec notre institution, parfois suite aux conseils des amis et de la famille. Pour les élèves sur les bancs d'école, c'est le système qui va les amener chez nous. Sinon c'est du bouche à oreille. Les API ont un rôle à jouer, surtout pour nos étudiants en commandite.

Une bonne proportion de nos étudiants, les étudiants en commandite, viennent d'autres collèges, ils peuvent vouloir prendre de l'avance durant l'été, d'autres vont venir chez nous pour combler un retard. Un conseiller va dire à un étudiant : « il te reste tel cours à prendre pour finir, va le prendre au Cégep à distance »; ou s'ils ont trop d'échecs. Généralement les étudiants en commandites suivent entre 1 et 2 cours par session : nous sommes là pour répondre à un besoin de formation, parallèlement aux cours qu'ils suivent dans leur collège.

²¹⁵ Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

²¹⁶ Christian Côté, CSFCB

²¹⁷ Daniel Comeau, CCNB

*Nos étudiants adultes sont nombreux à avoir un travail, une famille, des amis : ils viennent au Cégep à distance principalement pour suivre des cours. Bonifier leur formation. Pour cette partie de notre clientèle, l'aspect social n'est peut-être pas une priorité.*²¹⁸

➤ Au collège La Cité

Nous sommes très présents dans les médias sociaux Facebook. Il y a notre site Web sur lequel nous offrons cette année des webinaires gratuits. Nous avons aussi offert un cours ouvert (Mooc) pour nous faire connaître.

On est en contact avec les associations francophones (églises, écoles, journaux locaux) par nos agents de liaison. Notre raison d'être c'est de fournir des formations en français.

*Les étudiants veulent étudier en français; d'autres veulent améliorer leur français. Plusieurs étudiants à distance sont du nord ou de l'ouest de l'Ontario où ils n'ont pas de services.*²¹⁹

➤ Au Collège Matthieu.

La formation en ligne est notre mode de livraison principal. Nous avons un mandat provincial. Les étudiants sont éparpillés géographiquement. Ça permet à la clientèle de recevoir une formation de qualité tout en restant dans le confort de leur domicile et en facilitant la conciliation études-travail et famille car nous avons des adultes.

Nous avons des rencontres en présence au début de l'automne. Ça permet aux étudiants qui ne sont pas familiers avec la formation en ligne d'être bien outillés au départ. Nous organisons ces sessions à Saskatoon et à Regina, et ça nous permet de savoir qui sont nos étudiants et comment ils se répartissent géographiquement.

Il y a plusieurs objectifs : développer un sentiment d'appartenance à notre organisation, développer un contact avec nos techniciens informaticiens, établir un contact humain.

*Cette année, nous avons débuté des portes ouvertes où nos étudiants étaient invités à parler de leur expérience et développer ainsi le sentiment d'appartenance.*²²⁰

➤ Au collège Éducentre.

*La raison principale pour laquelle les étudiants choisissent notre institution, c'est le fait qu'on soit francophone et on va chercher des étudiants dans le nord et en Saskatchewan.*²²¹

➤ À l'Université Sainte-Anne.

Il y a trois clientèles :

- *Les acadiens de Nouvelle Écosse et quelques étudiants du Nouveau-Brunswick viennent à l'université francophone de la province : on offre un*

²¹⁸ Évelyne Abran, Cégep à distance

²¹⁹ Wendy Lowe, Collège La Cité

²²⁰ Francis Kasango, Collège Matthieu SK

²²¹ Isabelle Thibaut, Collège Éducentre

service très personnalisé. Il y a un sentiment d'appartenance chez les acadiens.

- Les anglophones (40%), en immersion, qui voient les débouchés possibles.
- Les étudiants internationaux (commerce, sciences)²²²

➤ À l'Université de Moncton.

L'étudiant choisit d'étudier avec nous selon de multiples critères.

Un étudiant qui veut suivre un cours à distance a beaucoup de choix. Il nous choisit souvent parce qu'on lui offre un environnement qui lui convient. Plusieurs ont un sentiment d'appartenance avec l'Université de Moncton.²²³

➤ À l'Université de Sherbrooke.

Stratégies de recrutement : grosse réflexion en lien avec le plan stratégique. Tout un secteur de la réflexion du registraire est axé sur la réussite. On utilise les réseaux sociaux. Portes ouvertes. Témoignages des étudiants en place.²²⁴

➤ À la TÉLUQ.

De nos jours, la FAD a plus en plus la cote! Ça répond à un besoin de plus en plus présent.

Ce qui nous distingue, c'est la pédagogie, mais ce n'est pas sûr que la population le sache. On a des étudiants qui sont allés étudier ailleurs et qui reviennent chez nous en nous disant qu'ailleurs, ce n'est pas vraiment de la formation à distance.²²⁵

Sur le site d'admission en ligne, l'une des questions auxquelles doivent répondre les étudiants qui s'inscrivent porte sur la manière dont les étudiants ont entendu parler de la TÉLUQ. Un grand nombre ont entendu parler de nous à travers nos campagnes grand public via le numérique ou l'imprimé, les autres universités qui nous envoient des étudiants, les collègues de travail ou le service du personnel dans leur milieu de travail. Le plus souvent, ce qu'on remarque, c'est que c'est une combinaison de facteurs qui servent d'éléments déclencheurs pour que le futur étudiant entre en interaction avec la TÉLUQ. Personnellement j'ai cherché un programme qui me convenait; j'ai opté pour la TÉLUQ pour la flexibilité.²²⁶

Souvent pour convaincre les étudiants d'étudier à la TÉLUQ, j'essaie de leur faire comprendre que l'apprentissage à distance les familiarise avec des comportements qui sont, de nos jours, de plus en plus recherchés par les employeurs : l'autonomie, les aptitudes technologiques et la persévérance. Les employeurs réalisent maintenant que la formation à distance n'est pas une formation à rabais, elle a des exigences plus importantes que de passer trois heures à écouter un prof.

L'accueil à la TÉLUQ est un service très important; on est très envié par d'autres institutions. Lorsque l'étudiant s'inscrit je lui envoie un courriel personnalisé. Il y a les

²²² Alain Chabot, Université Sainte-Anne

²²³ Olivier Chartrand, Université de Moncton

²²⁴ André Beauchesne, U. de Sherbrooke

²²⁵ Denis Gilbert, TÉLUQ.

²²⁶ Christine Simard, TÉLUQ

responsables d'encadrement qui interviennent au niveau administratif mais aussi au niveau émotionnel. Bien sûr le rôle des tuteurs est très important.

Si on utilise des plateformes numériques, pour les gens, il faut que ça réponde rapidement. Sur le plan personnel, je ne me suis jamais limité au 8 à 5 ou aux 5 jours semaine. Pour moi les étudiants sont des clients qu'on doit bien desservir.

En participant à divers colloques, congrès, je n'ai jamais rencontré de « bibites » de mon genre. Les autres sont plus dans la communication traditionnelle.

Depuis 81 je suis dans les technologies. Depuis trente ans je suis un animateur de communautés.

À la TÉLUQ, on est 400 employés. On a une proximité organisationnelle intéressante.

C'est en 99, avec les contrats de performance, que mon poste a été créé.²²⁷

➤ À l'UQAC.

Ça passe plus par les amis ou les collègues qui travaillent dans le même domaine; exemple : environnement. Ils viennent parce qu'il y a des chercheurs reconnus, une chaire en éco-conseil.²²⁸

➤ À l'Université Laval

Pour la FAD, on met l'accent sur nos propres diplômés. On veut aller chercher les clientèles qui seraient prêtes à revenir à l'U. Laval mais ne sont pas prêts à se déplacer. Il y a une identification régionale : un grand nombre d'étudiants à distance sont de la région de Québec. D'après les statistiques (SLOAN-C) on constate que les gens qui cherchent des services de formation, incluant à distance, les cherchent prioritairement dans un rayon de 80 kms.²²⁹

➤ À l'UQAM

Comme nous ne sommes pas un établissement de formation à distance, c'est à partir du recrutement régulier que se font les inscriptions en FAD; les étudiants n'ont pas vraiment à choisir l'UQAM pour la distance; c'est une option à l'intérieur des programmes.

L'UQAM est reconnue pour la qualité de ses programmes, de son enseignement et pour l'accessibilité aux études supérieures.²³⁰

➤ À l'Université d'Ottawa.

C'est à partir de leur milieu professionnel qu'ils sont orientés vers l'U. d'Ottawa.

On a de plus en plus d'étudiants qui suivent des cours sur campus et qui prennent quelques cours à distance, de chez eux, pour compléter leur programme.

²²⁷ Denis Gilbert, TÉLUQ.

²²⁸ Patrick Giroux, UQAC

²²⁹ Éric Martel, Université Laval

²³⁰ Martin Rivet, UQAM

Les étudiants francophones du Canada sont attirés par une université bilingue. La faculté d'éducation va chercher une clientèle francophone importante y compris dans des régions peu identifiées à la francophonie.²³¹

➤ À l'Université Saint-Boniface.

Je ne sais pas pourquoi les étudiants choisissent notre institution. Les étudiants se parlent entre eux : références croisées. Les cours de traduction sont dans les banques de Thot cursus; ils sont informés par ce lien.

Il y a deux niveaux selon les deux clientèles différentes. Pour les cours de traduction, ce n'est pas le fait d'être au Manitoba qui les incite à s'inscrire, mais c'est notre réputation depuis 1999; le milieu des traducteurs connaît cette formation-là. Pour les autres cours c'est plus directement dirigé vers la clientèle franco-manitobaine (services de garderie). Les formations professionnelles sont habituellement déterminées par province, alors ça joue pour limiter le recrutement à la province du Manitoba.²³²

b. La « culture organisationnelle » de l'institution de formation à distance.

L'accueil des étudiants à distance est un facteur important d'intégration de ceux-ci à l'institution qu'ils ont choisie. Cet accueil tient aux dispositifs en place pour l'information et l'orientation des étudiants en vue de leur admission et de leur inscription à des programmes et des cours qui répondent à leurs attentes. Si les quelques institutions dédiées à la formation à distance, telles que le Cégep à distance et la TÉLUQ au Québec, qui ont un personnel d'emblée sensibilisé aux besoins des étudiants à distance, les autres institutions qui ont une longue tradition de relations administratives avec les étudiants sur le campus n'ont pas toujours développé de nouveaux comportements pour y répondre.

La « culture organisationnelle » d'un grand nombre d'institutions est encore implicitement orientée sur le campus. Le personnel administratif est souvent spécialisé et a l'habitude d'orienter les étudiants réguliers vers divers services sur le campus pour compléter les démarches administratives de toutes sortes; en outre, les originaux des documents nécessaires aux admissions sont encore parfois exigés. En bref, les démarches administratives impliquent la présence des étudiants. À distance, les démarches doivent se faire bien souvent par téléphone, et la personne chargée de l'accueil téléphonique doit pouvoir informer adéquatement ou orienter efficacement l'étudiant vers un autre poste où une personne saura répondre à la plupart de ses demandes.

Lors de nos entrevues, nous nous sommes donc informé auprès des responsables de l'état de sensibilisation du personnel administratif, et éventuellement des aménagements organisationnels, en regard de l'offre de services de formation à distance.

➤ Au Centre Champagnat (CSDM).

La culture organisationnelle est a priori orientée vers la FAD.²³³

²³¹ Alain Erdner, Université d'Ottawa

²³² Carolle Roy, Université de St-Boniface

²³³ Marie-Aline Vadius, Centre Champagnat, CSDM

➤ À la CS de la Rivière du Nord

Depuis deux trois ans je me suis impliqué dans l'accueil des élèves. On ne devrait pas faire de distinction entre les étudiants en classe et en FAD; ce qui nous a amenés à sensibiliser le personnel administratif. Notre organisation est beaucoup plus sensibilisée à la FAD depuis 2 ans, mais c'est perfectible.

Majoritairement les élèves se déplacent mais tout commence par le téléphone. La culture organisationnelle a son impact : le premier contact fait la différence entre le fait que l'étudiant va se déplacer ou poursuivre sa démarche à distance. Le personnel n'est pas encore prêt à donner toute la place à un élève qui est au téléphone comparativement à un élève qui attend son tour dans le couloir. Ils n'ont pas le même « statut »; mais on est en train de travailler cet aspect.²³⁴

➤ Au Consortium (CAVLFO)

Quant à la culture organisationnelle des écoles, elle est beaucoup plus ouverte à la FAD. On constate que les écoles s'organisent physiquement pour aménager des locaux spécifiquement pour les étudiants qui suivent des cours en ligne, alors qu'il n'y a pas si longtemps il pouvait y avoir des élèves qui les suivaient de la cafétéria ou de la bibliothèque. On voit aussi une amélioration des personnes chargées de l'encadrement local; ce rôle est beaucoup mieux défini maintenant qu'au début du programme. Les élèves sont mieux encadrés et on constate un taux d'abandon plus faible en raison de l'organisation locale. Le taux d'abandon se situe maintenant autour de 10%.²³⁵

➤ Au conseil des écoles fransaskoises

Sur le plan de la culture organisationnelle, cette année, j'ai pu m'adresser à des parents dans des écoles et plus d'élèves ont été inscrits à l'école virtuelle, dans ces écoles.²³⁶

➤ Au CCNB

Il y a encore beaucoup de sensibilisation à faire même si la situation est meilleure qu'elle ne l'était il y a cinq ou dix ans. La sensibilisation du personnel dépend des campus. Certains ont leur histoire en FAD : certains font de la FAD depuis 20 ans, d'autres commencent.

J'ai mis en place une stratégie pour mieux faire connaître la FAD dans les campus ainsi qu'auprès des étudiants.²³⁷

➤ Au Cégep à distance.

Sur le plan de la culture organisationnelle, il va de soi qu'au Cégep à distance, tout le personnel est sensibilisé à la FAD.

La nature même de l'institution influence sa culture organisationnelle. Nous avons fait le choix de carrière de travailler en formation à distance; on y croit.²³⁸

²³⁴ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

²³⁵ Nicole Cadieux, CAVLFO

²³⁶ Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

²³⁷ Daniel Comeau, CCNB

➤ Au collège La Cité

Dans la culture organisationnelle, la FAD est secondaire. Pour nous en Formation Continue en ligne, c'est primordial (nos inscriptions augmentent).²³⁹

➤ Au collège Éducentre.

Étant une institution de FAD, la culture organisationnelle est orientée vers ça.²⁴⁰

➤ À la TÉLUQ

La « culture organisationnelle » de la TÉLUQ est axée sur les besoins des étudiants qui désirent être formés à distance; elle a été créée pour répondre à ces besoins. Cette préoccupation définit notre offre de services et oriente nos priorités. Nous possédons une expertise institutionnelle dans le domaine de la formation à distance, et ce depuis plus de 40 ans.²⁴¹

➤ À l'UQAC.

La culture organisationnelle : on est de plus en plus sensibilisé. Il y a une volonté claire de faire plus de formation à distance. Cette priorité « descend » dans l'administration. C'est en mouvement; de plus en plus de gens sont sensibilisés et s'adaptent à cette nouvelle réalité.²⁴²

➤ À l'Université Laval

Culture organisationnelle. Dans certaines unités qui ne sont pas habituées à traiter avec les étudiants à distance, il y a encore des choses à améliorer; c'est un combat de tous les jours. Maintenant 15% des étudiants de l'U. Laval sont à distance, donc ce n'est pas à négliger.²⁴³

➤ À l'Université d'Ottawa.

Il n'y a pas de grande conscience organisationnelle de la FAD. La FAD a été créée pour accommoder certaines clientèles (francophones).²⁴⁴

➤ À l'Université Saint-Boniface.

Culture organisationnelle : peu de sensibilisation aux étudiants à distance. L'université est consciente que c'est important d'aller chercher des étudiants à distance, mais ça impliquerait de mettre en place des structures pour accueillir cette clientèle.²⁴⁵

²³⁸ Évelyne Abran, Cégep à distance

²³⁹ Wendy Lowe, Collège La Cité

²⁴⁰ Isabelle Thibaut, Collège Éducentre

²⁴¹ Christine Simard, TÉLUQ

²⁴² Patrick Giroux, UQAC

²⁴³ Éric Martel, Université Laval

²⁴⁴ Alain Erdner, U. d'Ottawa

²⁴⁵ Carolle Roy, Université de St-Boniface

c. Nature des contacts des étudiants avec l'institution de formation à distance.

La culture organisationnelle se traduit dans les faits par les moyens mis à la disposition des étudiants à distance pour qu'ils maintiennent des liens administratifs réguliers simples et faciles avec leur institution de formation. Comme nous l'avons souligné à propos de la culture organisationnelle, il s'agit de l'accueil, de l'admission et toutes les démarches administratives à distance. Outre la nécessité de faire des transactions à distance, ces adaptations de services peuvent aller jusqu'à l'adaptation des horaires de contacts avec les responsables administratifs, ou encore les services de soutien technique ou documentaire. Parfois, lorsque le matériel d'apprentissage n'est pas en ligne, il doit être récupéré dans les bureaux du campus.

➤ Au Centre Champaqnat (CSDM).

Chez nous l'inscription se fait en présence immédiatement : le jour même ils s'inscrivent et rencontrent les enseignants.

Feedback des étudiants : ils aimeraient tout faire par Internet (les inscriptions), pourquoi devoir rencontrer le conseiller en formation scolaire?²⁴⁶

➤ À la CS de la Rivière du Nord

On avait au début de la FADEL (FAD en ligne) un formulaire pour entrer toutes les informations relatives à l'inscription, mais notre site s'est fait attaqué, et est devenu non-opérationnel pendant plusieurs mois. Actuellement, c'est un fichier .pdf que les élèves téléchargent, remplissent et nous envoient avec les documents originaux.²⁴⁷

➤ Au conseil des écoles fransaskoises

Les inscriptions se font directement dans les écoles. Pour le CEVI, les parents nous appellent; on les inscrit et les élèves deviennent des élèves à temps plein de l'école virtuelle. Cette année on a 8 élèves inscrits à temps plein.²⁴⁸

➤ Au CCNB

Ça fait deux ans qu'on a changé le fonctionnement : nous étions cinq institutions indépendantes. Elles sont maintenant regroupées, mais les campus ne sont pas encore au même niveau de livraison. Je suis actuellement en mode de consolidation des services communs. Du personnel a été embauché à cet effet.

Les contacts avec les étudiants se font : en présence, par téléphone, par Internet. L'utilisation des SMS sera testée prochainement dans un de nos programmes à distance. Mais seuls le téléphone et le courriel sont utilisés présentement.

Nous analysons l'implantation d'un service de conseiller virtuel qui communiquerait avec les étudiants en utilisant le clavardage ou la vidéo conférence.

On vient de lancer un portail pour les étudiants où il y aura des services (orientation, soutien psychologique); on se doit d'apporter ces services aux étudiants quel que soit leur mode d'apprentissage.²⁴⁹

²⁴⁶ Marie-Aline Vadius, Centre Champaqnat, CSDM

²⁴⁷ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

²⁴⁸ Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

²⁴⁹ Daniel Comeau, CCNB

➤ Au Cégep à distance.

En principe, il n’y a pas de contacts en présence avec l’institution pour ne pas créer un privilège pour les étudiants à proximité par rapport aux étudiants répartis dans toute la province. En général, ça se passe par téléphone et ils ont des formulaires à remplir.

Les étudiants peuvent s’inscrire en ligne, ils ont aussi accès aux employés du service du cheminement et de l’organisation scolaire par téléphone.²⁵⁰

La porte d’entrée ce sont les techniciens en information scolaire; ce sont eux qui vont recevoir les toutes premières demandes, avant même qu’un étudiant soit inscrit. Quand un étudiant veut avoir de l’information, il va téléphoner au technicien en information; ça se fait essentiellement par téléphone ou par courriel.

On a aussi des pages Facebook et Twitter; les demandes sont alors traitées par la personne qui s’occupe des communications au Cégep à distance. On a également un comptoir en avant; pour un étudiant près d’ici, il peut faire sa demande d’inscription en personne, mais on ne publicise pas ce type de démarche par souci d’équité avec les étudiants éloignés; par exemple, moi, personnellement, je ne communique pas avec un étudiant en face à face. En fait, l’ensemble du personnel du Service du cheminement et de l’organisation scolaire (SCOS) tente le moins le possible de répondre à des demandes en face à face, sauf exception ou besoin particulier.

Les étudiants font toutes leurs démarches administratives en ligne. S’il y a des modifications à faire, cette partie-là va se faire par téléphone ou par courriel.

Les étudiants en commandite restent inscrits dans leur collège « d’attache » mais doivent faire leur inscription chez nous avec une autorisation de leur collège, appelée « commandite ».

Il y a « nos » étudiants et c’est là où l’aide pédagogique traite le dossier d’admission. Cet étudiant-là n’a pas le choix de rentrer dans notre système et les moyens de communication sont le téléphone et le courriel.²⁵¹

➤ Au collège La Cité

Nous faisons beaucoup de rencontres d’information sur le campus avec des étudiants qui étudient déjà ici, mais on donne aussi beaucoup d’informations par téléphone et par courriel à ceux qui ne peuvent pas venir. Beaucoup d’inscriptions se font par Internet.²⁵²

➤ Au Collège Matthieu.

Nous avons deux campus à Régina et Saskatoon, et des sous-centres. L’admission se fait à partir de tests qui se passent en présence physique; l’étudiant doit donc se déplacer à Régina ou Saskatoon.

²⁵⁰ Évelyne Abran, Cégep à distance

²⁵¹ Catherine Dumais, Cégep à distance

²⁵² Wendy Lowe, Collège La Cité

*Les démarches administratives se font en général en ligne, par téléphone et/ou par télécopie. Les paiements se font aussi en ligne.*²⁵³

➤ Au collège Éducentre.

Les étudiants ne sont jamais obligés de se déplacer : tout peut se faire par Internet, mais s'ils veulent se déplacer, ils peuvent aussi le faire.

*Toute l'information est sur le site. La dernière chose qui pose un peu problème c'est le paiement en ligne parce que les étudiants ne s'inscrivent pas nécessairement dans les bons cours. Les étudiants peuvent nous remettre leurs documents scannés, par courriel.*²⁵⁴

➤ À l'Université de Moncton.

Le parcours de l'étudiant à distance est très personnalisé.

Lorsque l'étudiant s'intéresse à la formation à distance il arrive souvent sur notre site web, ou bien il s'adresse au service à la clientèle. L'étudiant exprime son intérêt et nous lui expliquons le parcours possible. L'accueil, l'inscription, les activités de familiarisation et les trousseaux d'information sont standardisés en plus d'un service personnalisé.

*Après que l'étudiant a compris et fait les démarches d'inscription, arrive le service d'encadrement. Le service d'encadrement accompagne l'étudiant avant même le début d'un cours pour qu'il s'intègre à l'environnement d'apprentissage, aux technologies; on va répondre à toutes ses questions.*²⁵⁵

➤ À la TÉLUQ.

*Les contacts se font par téléphone, Internet et médias sociaux institutionnels. Une minorité d'étudiants viennent en présence déposer leur dossier.*²⁵⁶

➤ À l'UQAC.

Les inscriptions se passent à distance : par courrier ou télécopieur, courriel ou par téléphone.

*Il n'y a pas encore de formulaires en ligne, mais il y a des formulaires en « .pdf » qu'on peut compléter manuellement, puis renvoyer. Les paiements de frais de scolarité se font de manière traditionnelle.*²⁵⁷

➤ À l'Université Laval

Les démarches se font facilement avec les étudiants qui sont déjà sur le campus et qui s'inscrivent à certains cours à distance; ils font leurs démarches directement sur le campus. Pour les autres, c'est beaucoup de courriels avec les différents services pour les admissions et les inscriptions.

²⁵³ Francis Kasango, Collège Matthieu SK

²⁵⁴ Isabelle Thibaut, Collège Éducentre

²⁵⁵ Olivier Chartrand, Université de Moncton

²⁵⁶ Christine Simard, TÉLUQ

²⁵⁷ Patrick Giroux, UQAC

*Tout pourrait être fait en ligne; les pièces peuvent être numérisées, même si les originaux doivent suivre par courrier régulier. Les paiements se font en ligne.*²⁵⁸

➤ À l'Université de Montréal.

Le Téléphone et le courriel restent les moyens les plus utilisés pour être en contact avec les étudiants.

*Toutefois, depuis un an et demi, j'ai privilégié la politique de donner le maximum d'informations avant qu'ils ne la demandent. On envoie des courriels et on a des forums avant le début de la session. On essaie de diminuer le téléphone : en un an on a diminué de deux-tiers les appels répétitifs. Par les forums, les gens se répondent sur les questions administratives comme sur les questions pédagogiques. Les nouvelles générations sont habituées à participer aux forums.*²⁵⁹

➤ À l'UQAM

Au niveau administratif c'est principalement le courriel. Les sondages faits par les profs dans les projets-pilotes montrent que les gens sont satisfaits.

➤ À l'Université d'Ottawa.

*Les démarches administratives se font entièrement à distance. Les étudiants à distance peuvent néanmoins communiquer par téléphone ou courriel.*²⁶⁰

➤ À l'Université Laurentienne.

*Les étudiants peuvent s'inscrire par Internet mais aussi par téléphone.*²⁶¹

➤ À l'Université Saint-Boniface.

À ma connaissance, au niveau de l'institution, il n'y a rien de mis à la disposition pour les étudiants de l'extérieur; il n'y a même pas de communication par courriel. Par déduction, je peux supposer que la socialisation n'est pas prioritaire pour les décideurs.

*En traduction, les contacts se font par courriel; le téléphone est exceptionnel lorsque les étudiants sont à l'étranger. Pour les autres programmes, je pense que tout peut se faire en ligne, même pour les étudiants en classe, mais je ne suis pas particulièrement au courant.*²⁶²

d. Le sentiment d'appartenance par rapport à l'institution

De ces diverses dispositions administratives découlent les conditions de développement d'un certain attachement à l'institution. Ainsi nous avons analysé, la possibilité d'un sentiment d'appartenance des étudiants à distance envers leur institution.

Le sentiment d'appartenance est quelque chose qui se construit peu à peu. La qualité d'interactions avec les personnes de l'institution dans laquelle on a choisi d'étudier contribue au fait

²⁵⁸ Éric Martel, Université Laval

²⁵⁹ Bruno Ronfard, FEP-U. de Montréal

²⁶⁰ Alain Erdner, U. d'Ottawa

²⁶¹ Boryana Panayotova, U. Laurentienne

²⁶² Carolle Roy, Université de St-Boniface

qu'on se sente considéré, écouté et valorisé. Si c'est le cas, on développe, en retour, un certain attachement, on s'identifie à l'institution et on ressent une certaine fierté d'en faire partie.

Si nous avons évoqué, au chapitre précédent, les multiples formes de socialisation avec les pairs à l'occasion des activités d'apprentissage et en dehors, il nous semble important d'analyser les conditions d'une intégration durable à l'institution.

La première étape du développement d'un sentiment d'appartenance en regard de l'institution est sans doute le choix, par le futur étudiant, de cette institution plutôt qu'une autre. Même si ce choix est le fruit de considérations simplement utilitaires.

Lorsqu'il est pleinement admis comme étudiant à distance, l'institution peut, ou non, lui offrir des opportunités d'en bénéficier au-delà des seuls apprentissages. Par exemple, certaines dispositions spécifiques pour les étudiants à distance peuvent être proposées : des activités d'intégration lors de son entrée dans l'institution; des espaces virtuels de discussion et de socialisation; des réseaux orientés vers la future profession incluant des anciens diplômés; des web-conférences sur des sujets culturels, politiques, humanitaires, écologiques, etc.

Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs étudiants sont réticents à l'idée de s'investir dans de telles activités parce qu'ils ne désirent pas créer de nouveaux liens, leur besoin d'appartenance étant comblé hors de l'université (famille, groupes d'amis, milieu de travail). C'est le défi des institutions qui souhaitent créer un attachement, à long terme, de leurs étudiants.

➤ Au Centre Champagnat (CSDM).

*Le sentiment d'appartenance. Ils n'ont pas ce sentiment à distance, mais il y en a qui viennent souvent pour avoir des contacts avec les enseignants, le personnel. Ils ne sont pas obligés de rencontrer l'enseignant.*²⁶³

➤ À la CS de la Rivière du Nord

*Le sentiment d'appartenance est une préoccupation mais qu'on ne remplit pas actuellement. Par exemple, lorsqu'on remet les diplômes aux élèves qui étudient à temps plein, on fait une remise en présence. La première remise de diplômes qui incluait des élèves de formation à distance, avec en particulier notre premier diplômé de FADEL, a été faite avec des étudiants en présence et un étudiant de Calgary en ligne. C'était une très bonne expérience mais qui n'a pas été reconduite à cause d'une certaine instabilité au niveau de l'organisation et de la disponibilité du matériel requis; mais c'est un but que je poursuis : que les élèves à distance vivent les mêmes étapes que les élèves qui sont à temps plein.*²⁶⁴

➤ Au Consortium (CAVLFO)

Le sentiment d'appartenance est plus envers l'école d'attache que pour les cours en ligne, quoique certains étudiants s'ouvrent plus facilement avec des profs en ligne qu'en classe. Alors on peut dire qu'il y a un lien de confiance qui peut se développer par les cours en ligne. Par exemple, on a eu un étudiant en fugue, dont personne n'avait de nouvelles, mais qui continuait à communiquer avec son enseignante en ligne.

²⁶³ Marie-Aline Vadius, Centre Champagnat, CSDM

²⁶⁴ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

Le lien de confiance s'établit peut-être plus facilement parce qu'il y a des communications 1 à 1 et qu'ils communiquent par des outils modernes.

Mais, j'oserais dire que le sentiment d'appartenance reste avec l'école d'attache.²⁶⁵

➤ Au conseil des écoles fransaskoises

On a deux écoles qui ont pu développer un sentiment d'appartenance. Ça fait dix ans qu'ils font appel à l'école virtuelle; on a une prestation de services avec eux. L'école fonctionne mieux parce que ça fait partie de la culture de leur école.

Dans le futur on va développer ce sentiment d'appartenance avec les inscrits à l'école virtuelle. On a deux élèves en 1ère année, s'ils continuent ils vont s'identifier à l'école virtuelle.²⁶⁶

➤ Au CCNB

Oui, toujours. Il semble y avoir une distinction entre les étudiants sur place et les étudiants en FAD. Tous les étudiants, peu importe le mode de livraison, devraient faire partie de la famille de l'institution. Nous visons à offrir les mêmes services aux étudiants en FAD que ceux offerts sur place.

Ça rejoint la même réponse que précédemment. Il y a une standardisation à finaliser entre les campus. Certaines institutions ne sont pas obligées d'offrir de la FAD.

Nous nous appelons le « collège communautaire », l'idée de communauté est très important pour le contexte acadien, comme la caisse populaire. C'est un argument qu'on fait valoir lorsqu'on fait du recrutement dans les écoles. Bien des jeunes sont déjà bilingues, alors on fait valoir le « renforcement » en français.²⁶⁷

➤ Au Cégep à distance.

L'étudiant en commandite qui vient compléter deux cours en formation générale pour obtenir son diplôme, n'a pas un grand sentiment d'appartenance au Cégep à distance. Par contre, pour la mère de famille qui a commencé un DEC en sciences humaines au cégep de Lanaudière en 1982 et qui revient pour le finir, nous sommes devenus son cégep. L'étudiant qui sait qu'il va diplômé chez nous va avoir un sentiment d'appartenance beaucoup plus important parce que nous sommes la référence. Le sentiment d'appartenance se joue avec l'institution qui va diplômé l'étudiant. On va être un point d'ancrage dans le réseau collégial; pour les autres, on est un service dans le réseau collégial.²⁶⁸

➤ Au collège La Cité

Il y a un sentiment d'appartenance chez les anciens. Lorsque les étudiants suivent plus de cours avec nous, ils développent davantage un sentiment d'appartenance avec nous. Même à distance, ils deviennent fiers de ce qu'ils ont fait.²⁶⁹

²⁶⁵ Nicole Cadieux, CAVLFO

²⁶⁶ Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

²⁶⁷ Daniel Comeau, CCNB

²⁶⁸ Catherine Dumais, Cégep à distance

²⁶⁹ Wendy Lowe, Collège La Cité

➤ Au collège Educacentre.

Le sentiment d'appartenance est un défi pour une institution à distance. Plusieurs ne nous ont jamais vus. Pour les programmes complets, deux ans, les étudiants finissent par se connaître. On essaie d'organiser des remises de diplômes en présence.

Les tuteurs tentent de maintenir le contact. J'essaie par exemple de leur envoyer des offres d'emploi pour qu'ils sentent qu'ils font partie de notre institution.²⁷⁰

➤ À la TÉLUQ.

Le sentiment d'appartenance est une préoccupation constante. Ceux qui font un programme complet développent un plus grand sentiment d'appartenance. Aux collations des grades on sent que ces gens là ont développé ce sentiment.²⁷¹

Comme étudiante j'étais très fière d'étudier là. L'étude de 2010 auprès d'étudiants et de diplômés révèle une satisfaction générale à l'égard des services reçus et une appréciation du côté personnalisé de la TÉLUQ. Les diplômés sont particulièrement fiers d'avoir réussi et recommanderaient à un proche de suivre une formation à la TÉLUQ mais n'accordent pas particulièrement d'importance au sentiment d'appartenance.²⁷²

➤ À l'UQAC.

Le sentiment d'appartenance est plus par cohorte ou par programme que par rapport à l'institution.

Le sentiment d'appartenance est important mais, compte tenu de notre entrée récente dans la FAD, ça reste à développer.²⁷³

➤ À l'Université Laval

Le sentiment d'appartenance est plus vu sous l'angle de la persistance aux études, pas nécessairement sous l'angle de la socialisation. Bien des étudiants sont du campus d'abord et s'identifient à l'U. Laval : le « Rouge et or », etc.²⁷⁴

➤ À l'Université de Montréal.

Évidemment, la réputation de l'Université de Montréal est un facteur important.

À la FEP, il n'y a qu'un seul certificat qui peut être fait entièrement à distance.

Nos certificats sont en partie en présence, donc les étudiants viennent à l'institution; ils savent à quelle institution ils appartiennent. A distance, c'est plutôt à partir des forums qu'ils s'identifient. On est identifiés par notre « style » de cours. On n'a pas fait d'études, mais ça joue sur la persévérance. Dans les forums certains se donnent rendez-vous pour se rencontrer. C'est la liberté, la flexibilité.

²⁷⁰ Isabelle Thibaut, Collège Educacentre

²⁷¹ Denis Gilbert, TÉLUQ.

²⁷² Christine Simard, TÉLUQ

²⁷³ Patrick Giroux, UQAC

²⁷⁴ Éric Martel, Université Laval

Je crois beaucoup à la reconnaissance et à la fierté d'appartenir à un groupe particulier. Le sentiment d'appartenance est important. Nous devons trouver d'autres moyens pour le développer.

Lorsqu'on est à la FEP, il faut développer un sentiment qu'on appartient à une institution qui nous permet d'être meilleurs, d'apprendre à apprendre tout au long de la vie, d'être plus professionnel et qu'on peut progresser dans la vie.

Quand on prend de son temps et de son argent pour étudier, on doit être fier, la société doit être fière de ça.

Le e-learning est de plus en plus important dans les entreprises. De plus en plus les gens sont sensibilisés à internet et donc la FAD n'est plus extraordinaire.

Moi je suis fier que les gens sortent avec des compétences en communications numériques.²⁷⁵

➤ À l'UQAM

Il y a un sentiment d'appartenance, mais ce sont plus les enseignants, les départements qui seraient en mesure de répondre à cette question.²⁷⁶

➤ À l'Université d'Ottawa.

Il y a déjà très peu de sentiment d'appartenance sur le campus, je ne pense pas qu'il y en ait plus à distance. Ce n'est pas dans le style américain, le rectorat souhaiterait que le sentiment d'appartenance soit plus fort, mais ce n'est pas le cas.²⁷⁷

➤ À l'Université de Saint-Boniface.

Personnellement, je pense que c'est important de créer une appartenance. Il faut créer des outils pour les étudiants en FAD autres que ceux sur campus. Par exemple, les horaires des services sont conçus pour le campus. Or, la plupart des étudiants étudient plutôt en soirée ou en fin de semaine.

Le sentiment d'appartenance n'a pas vraiment été vérifié. Je n'ai jamais senti qu'il y a un intérêt pour le sentiment d'appartenance. En traduction, il y a des « jeux de la traduction » entre plusieurs universités. Depuis trois ans, il y a des étudiants de l'U. St-Boniface (certains en FAD); ce sont des équipes de cinq. Ils veulent gagner! L'université appuie ce genre d'événements parce que ça donne une certaine visibilité à l'université.²⁷⁸

2. L'importance de la socialisation des étudiants à distance pour les institutions.

Au travers des extraits d'entrevues évoquant les diverses dispositions offertes aux étudiants à distance pour leur intégration sociale dans l'institution, au-delà de leurs activités d'apprentissage, nous avons pressenti l'attitude de celle-ci en regard de la « socialisation » en général, en formation à distance. Lors de nos entrevues, nous demandions à nos interlocuteurs de situer leur institution par rapport à une des cinq attitudes suivantes :

²⁷⁵ Bruno Ronfard, FEP-U. de Montréal

²⁷⁶ Martin Rivet, UQAM

²⁷⁷ Alain Erdner, U. d'Ottawa

²⁷⁸ Carolle Roy, Université de St-Boniface

- La « socialisation » entre pairs est un phénomène marginal par rapport aux apprentissages : l'apprentissage est avant tout un processus cognitif individuel;
- La « socialisation » entre pairs peut être un facteur d'émulation pour chaque étudiant en regard de son avancement dans son cheminement d'apprentissage;
- La « socialisation » entre pairs peut être source de soutien psychologique face au découragement, à la solitude, et, de ce fait, un facteur de persévérance;
- L'expérience de socialisation entre pairs peut être une initiation aux rapports sociaux qui s'établissent lors de projets en équipe et à distance, dans un nombre croissant de milieux de travail.
- La « socialisation » entre pairs peut être l'occasion pour chaque étudiant de se créer un futur réseau professionnel, notamment pour ceux qui étudient dans certains domaines spécifiques.

a. Perception de l'importance de la socialisation selon les responsables de formation à distance [extraits d'entrevues].

➤ Au Centre Champagnat (CSDM)

Quant à moi, je pense que ce serait un facteur d'émulation et une préparation au travail en équipe, mais cela dépend du besoin de l'élève.²⁷⁹

➤ À la CS de la Rivière du Nord.

C'est sûr que pour la majorité du milieu, l'apprentissage est un processus individuel. Toute la formation aux adultes est conçue sur ce principe. Les livres sont conçus dans ce sens-là.

Mais avec la réforme, l'importance de la socialisation pour collaborer va peut être prendre le dessus. On va commencer à travailler de façon moins linéaire et moins solitaire.

L'émulation peut être réalisée avec Moodle. Les ateliers pourraient aussi susciter une certaine émulation.²⁸⁰

➤ D'après le CFORP.

On est vraiment aujourd'hui dans une tendance à l'apprentissage collaboratif, à l'intelligence connectée et toutes ces activités socioéducatives devraient permettre des lieux de réflexion et d'échanges. C'est un facteur d'émulation.

Le soutien psychologique n'est pas vraiment pertinent car tous nos élèves sont en classe, dans l'environnement de leur école. Tous nos cours en ligne sont accessibles dans les écoles, mais ils ne peuvent pas avoir les cours dans « leur » école parce qu'il n'y pas de spécialiste de la matière ou parce qu'il y a des conflits d'horaires. C'est souvent trois ou quatre élèves qui suivent le même cours en ligne.

Non seulement il y a un prof en ligne, mais il y a aussi un enseignant dans la salle où l'élève suit son cours en ligne, donc il a un double soutien. C'est bien mieux qu'en

²⁷⁹ Marie-Aline Vadius, Centre Champagnat, CSDM

²⁸⁰ Cyrille Rustom, FADEL-CSRDN

classe. Surtout qu'il y a une approche individualisée que ne peut pas avoir un enseignant en classe; c'est one to one.²⁸¹

➤ Au Consortium (CAVLFO).

Mais ce côté social dans notre organisme n'est pas vraiment développé autrement que par les forums de discussion.

Comme dit M. Lalande, la compétence de l'avenir c'est la collaboration. Il faudrait dans un avenir rapproché voir à se pencher sur cet aspect de la formation.²⁸²

➤ Au Collège communautaire du NB

On considère que la socialisation est très importante.

Selon moi, la socialisation est importante en formation à distance s'il s'agit d'un besoin exprimé par l'étudiant. Il faut donc en tenir compte lors du design pédagogique. Par contre, si l'étudiant ne sent pas le besoin de socialiser pour apprendre, il faut aussi respecter ce besoin. Il est donc important de concevoir des activités d'apprentissage qui respecteront les besoins socioaffectifs du plus grand nombre d'étudiants.²⁸³

➤ Au Cégep à distance.

Actuellement, on ne tend pas vers la socialisation. On y pense mais rien encore de concret.

Il y en a peut-être qui le souhaiteraient. Des étudiants qui manquent de motivation, qui se sentent isolés, dont l'objectif est flou, pourraient retrouver dans un groupe un sentiment d'appartenance, mais aussi un « challenge », quelque chose qui les amènerait à se dire : « Ce ne sont pas seulement mes livres et mon ordinateur qui vont me donner mon diplôme »; ça pourrait humaniser un peu la chose. Il faudrait créer un espace-temps dans lequel je visualise qu'il y a des gens et « moi » je m'en vais où par rapport à ça?

Pour les étudiants en difficulté, qui nous viennent du réseau, qui n'ont pas le choix et ne sont pas des candidats particulièrement prédisposés à étudier à distance, ça pourrait être un élément motivateur. Je les mettrais en cohorte ou en groupe pour qu'ils aient un élément motivateur. Parce que finalement c'est surtout ceux-là qu'on perd, qui vont abandonner.

Il y a aussi des groupes de tutorat enrichi; on pourrait y mettre certains étudiants en difficulté.²⁸⁴

En fait, on s'intéresse à la socialisation; ce n'est pas une directive, mais plutôt un intérêt partagé par des gens impliqués dans la conception des cours, dans leur diffusion et dans le suivi des mises en diffusion des cours. Nos cours répondent à un modèle; nous avons un certain nombre de normes à respecter. Intégrer quelque chose de nouveau nous demande un moment de réflexion.

²⁸¹ Hubert Lalande

²⁸² Nicole Cadieux, CAVLFO

²⁸³ Daniel Comeau, CCNB

²⁸⁴ Catherine Dumais, Cégep à distance

C'est sûr que tous ces arguments que vous avancez sont importants. « C'est l'fun » de pouvoir se comparer avec d'autres; pas seulement de voir ce qu'ils font mais aussi de voir où ils en sont. En revanche, voir que d'autres sont plus avancés que toi, ça peut aussi être stressant. Ça peut même démotiver une tranche de nos étudiants, qui se sentiraient incapables de rattraper les autres.

Il peut y avoir des points très positifs comme l'entraide au niveau des ressources d'apprentissage.

Il peut aussi arriver que les tuteurs ne comprennent pas « ce que l'étudiant ne comprend pas »; un autre étudiant qui a compris, pourrait peut-être mieux expliquer à son collègue. D'autant plus qu'en expliquant, il approfondit sa propre compréhension.

On cherche comment intégrer la socialisation; il faut en voir la pertinence en fonction des cours.²⁸⁵

➤ Au collègue La Cité.

En ce moment, au collège, la situation des cours en ligne est précaire. Les étudiants postsecondaires ne sont pas prêts. Ils ne sont pas particulièrement habiles pour faire des recherches, à utiliser les outils d'apprentissage; par contre ils sont prêts à « sauter » sur le Web superficiellement.

La socialisation n'a pas la même importance pour les cours en ligne que sur le campus où il y a de nombreuses activités. Lorsque les étudiants prennent leurs cours en cohorte, il y a plus d'encadrement, mais la socialisation entre étudiants n'est pas vraiment prise en compte.²⁸⁶

➤ Au Collège Éducentre.

C'est sûr que ce n'est pas marginal. L'émulation et le soutien psychologique sont importants pour l'apprentissage. On peut toujours en faire plus.²⁸⁷

➤ À l'Université de Moncton.

Personnellement je pense qu'il y a plusieurs styles d'apprentissage. Certains préfèrent travailler individuellement. D'autres ont ce besoin très important de mesurer ce qu'ils disent avec ce que disent les autres. Ils ont besoin de se comparer pour avoir une certaine satisfaction dans un cours. Ça peut varier.

On travaille beaucoup avec des étudiants adultes qui ont besoin d'avoir développé des compétences en échanges à distance. Le développement de compétences de communication sont un plus. Certains utilisent déjà Adobe connect dans leur milieu de travail; en l'utilisant dans nos cours, ils développent de nouvelles habiletés qu'ils peuvent transposer dans leur milieu de travail. D'autres vont développer leurs stratégies de collaboration sous un angle social.

Le soutien psychologique. On invite de plus en plus les étudiants à utiliser la caméra web, à mettre une photo dans leur profil; ça aide les étudiants à se « dé-gêner ».²⁸⁸

²⁸⁵ Évelyne Abran, Cégep à distance

²⁸⁶ Wendy Lowe, Collège La Cité

²⁸⁷ Isabelle Thibaut, Collège Éducentre

➤ À l'Université de Sherbrooke.

La conception « marginale » n'est pas le point de vue majoritaire.

L'émulation est une valeur pour certaines facultés (classement dans la courbe normale).

Soutien psychologique (motivation, engagement des étudiants) est le plus important argument. Ce sur quoi on travaille le plus, c'est le développement du travail collaboratif entre étudiants.

On valorise beaucoup le travail en équipe.²⁸⁹

➤ A l'UQAC.

L'apprentissage est de moins en moins considéré comme un processus individuel. De plus en plus au niveau de l'institution on est conscient qu'il est nécessaire de socialiser pour apprendre.

Confronter son avancement avec l'environnement, le fait de pouvoir se comparer avec d'autres permet de progresser.

Contre l'isolement, c'est vrai pour les étudiants qui sont entièrement à distance, mais on en a très peu.

S'habituer au travail en équipe en prévision d'une carrière, c'est important, mais pour nous les gens le font déjà dans leur milieu.

Une autre importance de la socialisation entre les étudiants serait la création d'un réseau très ciblé avec d'autres acteurs qui pourront les aider après leur formation.²⁹⁰

➤ À la TÉLUQ.

L'initiation au travail professionnel est une préoccupation de nos étudiants. Ce qu'ils aiment c'est que la FAD leur apprend à être autonomes, à gérer leur temps.

Ils peuvent se développer un réseau.

Pour le soutien affectif et motivationnel, les tuteurs jouent un rôle important. Comme ex-étudiante je l'ai vu dans mes cours; il y a un impact très fort du soutien des pairs.

On demeure vigilant et à l'écoute des besoins de nos étudiants pour continuer à proposer des dispositifs pédagogiques et d'encadrement qui y répondent adéquatement.²⁹¹

➤ À l'Université Laval.

On sait que la socialisation se fait par les cohortes. Implicitement la socialisation est prise en compte dans le design, mais il n'y a pas d'effort particulier pour la socialisation.

²⁸⁸ Olivier Chartrand, Université de Moncton

²⁸⁹ André Beauchesne, U. de Sherbrooke

²⁹⁰ Patrick Giroux, UQAC

²⁹¹ Christine Simard, TÉLUQ

*On voit que les étudiants utilisent beaucoup les technologies pour socialiser mais est-ce essentiel pour la formation?*²⁹²

➤ À l'UQAM.

Dans notre institution, il n'y a pas de réelle préoccupation pour la socialisation des étudiants à distance.

Sur le campus et pour les étudiants en présentiel, l'UQAM fait les efforts nécessaires pour favoriser la socialisation afin de créer un milieu motivant, et ainsi favoriser la persévérance et le succès académique. Par le fait même, la socialisation permet d'encourager les étudiants à poursuivre leurs études aux cycles supérieurs à l'UQAM.

*En FAD et en présentiel, l'apprentissage collaboratif est en croissance.*²⁹³

➤ À l'UQAT.

La socialisation est une dimension pertinente, et même un aspect important en FAD.

Dans les cours en format classique (formalisé), la socialisation est moins prise en compte. Mais il y aurait un autre aspect important à la socialisation c'est qu'on apprend avec les autres et par les autres. C'est aussi important que l'émulation et le soutien psychologique.

*De plus en plus le travail se fait et se fera avec des collègues à distance et le fait d'avoir suivi des formations à distance et en mode plus ou moins collaboratif est une préparation à la vie active.*²⁹⁴

➤ À l'Université d'Ottawa.

Il n'y a pas, à ma connaissance, d'attention mise sur certains aspects de la socialisation. C'est considéré comme marginal. Si quelque chose se passe sur le plan de la formation, c'est l'initiative du prof et non de l'institution.

Notre recteur veut positionner notre université comme l'une des meilleures universités en recherche : la recherche est la préoccupation majeure. Toutefois, au niveau de la pédagogie universitaire, il y a une croissance de demandes pour les ateliers. Les nouvelles générations de profs ont un intérêt pour la pédagogie.

*Dans nos ateliers technologiques, on a toujours un spécialiste en pédagogie pour faire le lien entre la technique et la pédagogie.*²⁹⁵

➤ À l'Université Laurentienne.

*« Envision », tente de favoriser la socialisation parce qu'on trouve ça très important pour lutter contre l'isolement. On essaie de recréer le contexte d'une classe.*²⁹⁶

²⁹² Éric Martel, Université Laval

²⁹³ Martin Rivet, UQAM

²⁹⁴ Claude Boucher UQAT

²⁹⁵ Alain Erdner, U. d'Ottawa

²⁹⁶ Boryana Panayotova, U. Laurentienne

➤ Au Conseil des écoles fransaskoises.

*Mais pour les élèves isolés chez eux, c'est important de mettre les élèves dans un même contexte, ensemble. On leur suggère d'en rencontrer d'autres. Je pense que la socialisation est importante dans ce cas-là.*²⁹⁷

b. Perception de l'importance de la socialisation, selon les réponses des intervenants au questionnaire de la consultation en ligne.

Dans le questionnaire de la consultation en ligne à l'attention des personnes intervenant directement auprès des étudiants à distance, nous leur demandions, en terminant, l'importance qu'ils accordaient à six différents effets potentiels des relations sociales entre les étudiants à distance :

- importance pour les apprentissages;
- importance pour l'émulation et la performance;
- importance pour le maintien de la motivation et la persévérance;
- importance pour contrer l'isolement;
- importance pour le sentiment d'appartenance
- importance pour la création de futurs réseaux professionnels.

Raisons de l'importance de la socialisation hors cours.	Très important (1)		Moyennement important. (2)		Peu important. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire régulier						
Aide aux apprentissages	1x	12,50	3x	37,50	4x	50,00
Émulation et performance	1x	12,50	3x	37,50	4x	50,00
Motivation et persévérance	3x	37,50	3x	37,50	2x	25,00
Lutte contre l'isolement	4x	50,00	4x	50,00	-	-
Sentiment d'appartenance	1x	12,50	6x	75,00	1x	12,50
Création de réseaux	2x	25,00	4x	50,00	2x	25,00

Tableau 53. Importances relatives des effets des relations sociales entre étudiants, au secondaire régulier.

Au secondaire régulier, on constate que les effets proposés des relations sociales entre étudiants à distance considérés comme les plus importants sont : (1) la lutte contre l'isolement, (2) le maintien de la motivation et (3) la création de réseaux.

²⁹⁷ Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

Raisons de l'importance de la socialisation hors cours.	Très important (1)		Moyennement important. (2)		Peu important. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Secondaire adultes						
Aide aux apprentissages	4x	40,00	4x	40,00	2x	20,00
Émulation et performance	4x	40,00	3x	30,00	3x	30,00
Motivation et persévérance	5x	50,00	2x	20,00	3x	30,00
Lutte contre l'isolement	4x	40,00	4x	40,00	2x	20,00
Sentiment d'appartenance	5x	50,00	2x	20,00	3x	30,00
Création de réseaux	2x	20,00	4x	40,00	4x	40,00

Tableau 54. Importances relatives des effets des relations sociales entre étudiants, au secondaire pour adultes.

Au secondaire pour adultes, on constate que les effets proposés des relations sociales entre étudiants à distance ont tous une certaine importance, avec un léger avantage pour : (1) le maintien de la motivation et (2) le développement du sentiment d'appartenance.

Raisons de l'importance de la socialisation hors cours.	Très important (1)		Moyennement important. (2)		Peu important. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Collégial						
Aide aux apprentissages	8x	40,00	12x	60,00	-	-
Émulation et performance	5x	25,00	14x	70,00	1x	5,00
Motivation et persévérance	12x	60,00	7x	35,00	1x	5,00
Lutte contre l'isolement	12x	60,00	8x	40,00	-	-
Sentiment d'appartenance	9x	45,00	11x	55,00	-	-
Création de réseaux	5x	25,00	13x	65,00	2x	10,00

Tableau 55. Importances relatives des effets des relations sociales entre étudiants, au collégial.

Au collégial, on constate que les effets proposés des relations sociales entre étudiants à distance considérés comme les plus importants sont : (1) lutter contre l'isolement et (2) le maintien de la motivation, (3) développer le sentiment d'appartenance.

Raisons de l'importance de la socialisation hors cours.	Très important (1)		Moyennement important. (2)		Peu important. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 1er cycle						
Aide aux apprentissages	21x	28,77	34x	46,58	18x	24,66
Émulation et performance	21x	28,77	34x	46,58	18x	24,66
Motivation et persévérance	37x	50,68	28x	38,36	8x	10,96
Lutte contre l'isolement	44x	60,27	23x	31,51	6x	8,22
Sentiment d'appartenance	27x	36,99	33x	45,21	13x	17,81
Création de réseaux	26x	35,62	31x	42,47	16x	21,92

Tableau 56. Importances relatives des effets des relations sociales entre étudiants, au 1^{er} cycle universitaire.

Au 1^{er} cycle universitaire, on constate que les effets proposés des relations sociales entre étudiants à distance considérés comme les plus importants sont : (1) lutter contre l'isolement et (2) maintenir la motivation, (3) développer le sentiment d'appartenance.

Raisons de l'importance de la socialisation hors cours.	Très important (1)		Moyennement important. (2)		Peu important. (3)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Universitaire 2d cycle						
Aide aux apprentissages	14x	41,18	13x	38,24	7x	20,59
Émulation et performance	13x	38,24	16x	47,06	5x	14,71
Motivation et persévérance	17x	50,00	14x	41,18	3x	8,82
Lutte contre l'isolement	17x	50,00	13x	38,24	4x	11,76
Sentiment d'appartenance	10x	29,41	15x	44,12	9x	26,47
Création de réseaux	15x	44,12	15x	44,12	4x	11,76

Tableau 57. Importances relatives des effets des relations sociales entre étudiants, au 2^d cycle universitaire.

Au 2^d cycle universitaire, on constate que les effets proposés des relations sociales entre étudiants à distance considérés comme les plus importants sont : (1) maintenir la motivation, (2) lutter contre l'isolement, (3) créer des réseaux professionnels.

3. Les effets collatéraux de la formation à distance pour les communautés francophones minoritaires au Canada.

Nous devons, en terminant, souligner les effets « collatéraux » de la socialisation des étudiants en formation à distance dans les communautés francophones minoritaires au Canada. Les institutions éducatives francophones sont, en effet, le pivot de la survivance des communautés francophones minoritaires dans la plupart des régions du Canada, en dehors du Québec.

Il n'y a pas si longtemps, ces rares institutions n'étaient pas « physiquement » accessibles à l'ensemble des communautés, bien souvent réparties sur un vaste territoire. La formation à distance a permis d'irriguer la culture française dans les coins les plus éloignés. La possibilité, ainsi offerte, de poursuivre des formations plus avancées qu'auparavant permet le renouvellement des élites

francophones locales, avec une crainte moindre qu'elles s'exilent. Au-delà de l'éducation et de la formation aux différents ordres d'enseignement, les institutions et leurs services virtuels ont pu être associés au développement de la vie collective en français d'un bout à l'autre du Canada, de la Nouvelle Écosse à la Colombie Britannique, en passant par des communautés plus importantes au Manitoba, en Ontario et au Nouveau-Brunswick.

Outre la diffusion de la culture, les outils d'interaction, de socialisation, ont permis une vie active à cette culture et à son partage dynamique entre les membres des communautés francophones. Dans bien des endroits, les sous-centres des institutions d'éducation francophones sont devenus des lieux de ralliement et de socialisation; les salles de vidéoconférence servent à l'occasion pour des événements culturels et les cafétérias pour des rencontres plus libres, régulières et festives. Les très petites communautés francophones sont ainsi revivifiées.

Certains des responsables de formation à distance en milieux minoritaires, que nous avons interrogés, nous ont livré quelques bribes des effets collatéraux de leurs services éducatifs sur leurs communautés.

➤ À l'Université Saint-Anne.

On ne peut pas offrir des activités de socialisation pour 2 ou 3 étudiants. Le campus devient un grand centre communautaire.

À Chéticau, tout le monde mange ensemble. À Petit de Grat, le campus est quasiment intégré au centre culturel (bibliothèque municipale, restaurants).

À Pointe de l'Église, on travaille très proche du conseil scolaire francophone, de la FANE, etc. mais on doit faire attention de ne pas leur faire de l'ombre.

A Halifax aussi, tout le monde est en concurrence! De plus, on a un problème au campus d'Halifax : ils sont plus âgés (il y a beaucoup de québécois dont le conjoint travaille pour le fédéral ou dans les forces armées.) et leur socialisation ne se fait pas sur le campus. Ils s'y regroupent quand c'est le temps de chialer.

Je suis beaucoup plus inquiet pour les cours collégiaux asynchrones.²⁹⁸

➤ Au Conseil des écoles fransaskoises.

Dans nos cours en ligne, on ne travaille pas la socialisation entre les élèves. Dans l'avenir, nos élèves vont avoir à socialiser entre francophones parce qu'ils sont en milieux isolés.²⁹⁹

➤ Au Collège Matthieu (SK)

La socialisation entre étudiants, nous trouvons que c'est important, même si dans le passé nous n'avons pas mis l'accent sur cet aspect par manque de ressources. Nous pensons que c'est important pour notre communauté francophone. Les institutions francophones et religieuses nous invitent à participer à la vie de la communauté. Ainsi, si à notre niveau nous mettons en place des mécanismes qui favorisent la socialisation, nous aidons notre communauté.³⁰⁰

²⁹⁸ Alain Chabot, Université Sainte-Anne

²⁹⁹ Éric Dion, FAD Écoles fransaskoises

³⁰⁰ Francis Kasango, Collège Matthieu SK

➤ À l'École virtuelle du CSFCB.

Comme on est en situation minoritaire en CB, la dimension de socialisation tant au niveau des étudiants que des adultes, est très importante. Quand on pense aux étudiants, c'est encore plus important parce que c'est la relève : chef d'entreprise, président d'association, professeur, etc. C'est le contexte dans lequel on vit.

Il y a des outils qu'on a développés en CB : le CSFCB, le conseil de la jeunesse francophone, et toutes les associations. La socialisation tourne autour de tout ça. Notre objectif à l'école virtuelle c'est de faire se rencontrer tous les étudiants des différents centres, leur permettre de se rencontrer dans leurs centres mais aussi d'en rencontrer d'autres ailleurs. Le CSFCB établit des partenariats avec les associations jeunesse pour s'assurer que nos étudiants voyagent, se rencontrent, se parlent, échangent, etc.

L'école virtuelle est donc l'outil pour ça, en permettant aux étudiants de rester dans leur ville ou village, de suivre des cours et de graduer en français. C'est une question de survie pour nous.

Le gouvernement canadien investit aussi parce qu'on est une minorité dans une majorité. Ces fonds-là sont aussi donnés aux associations et c'est pour ça que les partenariats deviennent très importants.

Pour stimuler les étudiants, le CSFCB prévoit trois voyages : l'un en France, l'autre au Guatemala et l'autre en Afrique. Tout étudiant de 11^{ème} et 12^{ème} années qui le souhaite reçoit une subvention de 2000\$; en contrepartie, l'étudiant doit accumuler 100 heures de bénévolat dans sa communauté francophone et dans son école francophone. Un étudiant qui joue au soccer peut décider de donner un cours de soccer en français à ses petits camarades. L'étudiant reçoit ainsi des fonds pour son voyage et les plus jeunes reçoivent de l'animation.

On pense que ces étudiants, lorsqu'ils vont graduer, vont vouloir devenir des leaders dans leur communauté francophone. Ce qui est bien, c'est que c'est notre partenaire, le conseil des jeunes francophones qui supervise les fonds; il s'agit de jeunes francophones de 24-25 ans qui ont vécu le processus et qui redonnent à leurs jeunes camarades la possibilité de suivre ce même processus. Ainsi, dans notre milieu, la socialisation est extrêmement importante.

L'école virtuelle est l'outil central de cette socialisation et, même si les fonds sont limités, on doit reconnaître le rôle essentiel du CSFCB. Tout doit être envisagé en fonction de ça : la structure et le contenu des cours, les activités, les budgets, etc.

La semaine dernière, il y a eu une réunion de toutes les associations francophones de la province qui s'intéressent prioritairement à cet aspect de collaboration et, depuis que le CSFCB existe, tout le monde constate que les choses sont plus faciles.

Il y a eu également une réunion de toutes les commissions scolaires francophones hors Québec pour harmoniser nos actions et développer des collaborations. De l'Île-du-Prince-Édouard au Yukon, le problème de la socialisation est très important et ça passe d'abord par l'éducation et la collaboration entre les associations.³⁰¹

³⁰¹ Christian Côté, CSFCB

CONCLUSION

Tout au long de ce rapport, nous avons voulu présenter de très larges extraits des propos recueillis lors des entrevues avec les divers responsables de formation à distance au Canada francophone, car ils donnent un portrait de première main sur les pratiques actuelles en rapport avec la « socialisation » dans les différentes institutions aux trois ordres d'enseignement. On aura noté que, si la majeure partie des répondants sont d'emblée favorables au développement de stratégies menant à davantage d'apprentissages en collaboration, les pratiques sont rarement au rendez-vous. Si cet état de choses tient d'abord aux modalités de formation à distance – prestation individualisée, communications asynchrones en ligne, entre autres-, il tient aussi à la réticence d'un nombre important d'étudiants pour qui le choix de la formation à distance était largement motivé par son caractère flexible.

En outre, l'autonomie a été considérée, jusqu'à très récemment, comme la qualité première requise des apprenants à distance; paradoxalement, les activités collaboratives imposées réintroduisent une dimension d'interdépendance dans le processus d'apprentissage. Quant à la socialisation « libre », comme nous avons tenté de le montrer dans l'analyse des clientèles, il semble que la plupart des apprenants à distance aient déjà leur réseau social – famille, amis, collègues- et ne ressentent pas le besoin de prolonger au-delà des cours les relations qu'ils ont établies avec d'autres apprenants dont le seul but commun était d'atteindre les objectifs d'apprentissage proposés.

En revanche, on connaît l'engouement de nombreux jeunes pour les réseaux sociaux via Internet, ce qui tendrait à montrer que le besoin, sinon l'intérêt, est réel. Toutefois, le constat du mouvement récent de désinscription de ceux-ci du réseau Facebook, amène les analystes à penser que c'est l'arrivée massive de leurs aînés sur ce même réseau qui le leur rend moins attrayant. En bref, comme la psychologie sociale l'a montré à satiété depuis un demi-siècle, les groupes sociaux, sans autre objectif que les relations affectives, se caractérisent par la liberté d'association et l'homogénéité des affinités; les constantes variations des liens affectifs rendent ces groupes très instables. Dans ces conditions, des groupes artificiellement formés par les institutions de formation à distance ont peu de chance d'être pérennes.

Toutefois, pour un nombre croissant de concepteurs en formation à distance, les activités d'apprentissage en petites groupes présentent de sérieux avantages sur l'apprentissage individuel : le brassage des savoirs, des idées et des points de vue, générant des savoirs construits enrichis après être passés au crible de la critique. Si en théorie ce point de vue se tient, tout enseignant d'expérience sait que, pour que de telles activités de groupe soient productives, elles doivent être soigneusement planifiées et encadrées, pour éviter que les problèmes relationnels ne prennent le pas sur la démarche cognitive. À distance, lorsque les interactions se font sur le mode asynchrone, les échanges écrits, dans les forums par exemple, dissuadent les expressions affectives et rendent cet exercice particulièrement productif.

Ce type d'activités, de collation des idées par la collecte des écrits individuels, rappelle la méthode Delphi mise au point il y a plus de soixante ans pour la résolution de problèmes ou l'établissement de prévisions. L'IIASA (*International Institute for Applied Systems Analysis*) décrit ainsi le processus : Il s'agit d'interrogations, répétées en plusieurs rondes, de diverses personnes, éventuellement expertes d'un même domaine d'intérêt. Après chaque ronde, chaque personne est appelée à réagir à la compilation des avis des autres. Le processus se poursuit jusqu'à l'établissement d'un consensus acceptable par tous.

Plus récemment, suite à de nombreuses expériences et recherches sur la dynamique des opinions en situation de groupe, Daniel Kahneman, spécialiste de psychologie cognitive et prix Nobel d'économie, en arrive à la conclusion suivante :

La meilleure façon d'obtenir une information d'un groupe n'est pas de lancer un débat général, mais de collecter confidentiellement l'avis de chacun. Cette procédure fait un meilleur usage de la connaissance dont dispose chaque membre du groupe que la politique courante de discussion à bâtons rompus.³⁰²

Où est le « social » ?

³⁰² Kahnman, D. (2011) p.296

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., Walter A. (2001) *Assessing teaching presence in a computer conference context*, JALN Volume 5, Issue 2 - September 2001, JALN, ,
http://cde.athabasca.ca/coi_site/documents/Anderson_Rourke_Garrison_Archer_Teaching_Presence.pdf
- Anderson, Janna Quitney, Boyles, Jane Lauren, Rainie, Lee (2012) *The future impact of the internet on higher education: Experts expect more-efficient collaborative environments and new grading schemes; they worry about massive online courses, the shift away from on campus life*, Elon University School of Communications, ,
http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2012/PIP_Future_of_Higher_Ed.pdf
- Anzieu, D. (1966), *Étude psychanalytique des groupes réels*, *Les Temps modernes*, n°242, Paris.
- Anzieu, D., Martin, J-Y., (1968) *la dynamique des groupes restreints*, PUF - le psychologue, Paris,
- Arnaud, Michel (2003) *Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne*, Revue STICEF, Volume 10, 2003, Le Mans, <http://sticef.org>, ISSN : 1764-7223
- Arpin, Dominic et Patrick Dion (2010) *Comment devenir star des médias sociaux*, Québecor, Montréal ,
- Association québécoise d'éducation à domicile (2013) *La socialisation*, <http://www.aged.qc.ca/fr/education-a-domicile-101/et-la-socialisation>
- Aubert, Nicole et Claudine Haroche (2011) *Être visible pour exister: l'injonction de la visibilité*, in N. Aubert et C. Haroche "*Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister?*" pp.7-22, Érès, Paris,
- Audet, Lucie (2010), Wikis, Blogues et Web 2.0, opportunités et impacts pour la formation à distance, rapport pour le REFAD. http://archives.refad.ca/nouveau/Wikis_blogues_et_Web_2_0.pdf
- Auray, Nicolas (2011) *Solidarités*, in COMMUNICATIONS n°88, pp. 159-167, Seuil, Paris,
- Baillargeon, Normand (2013) *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*, Éditions Poètes de brousse, Montréal,
- Ballays, Claire (2012) « Je t'aime plus que tout au monde ». *D'amitiés en amours, les processus de socialisation entre pairs adolescents*. (Thèse de doctorat), Université de Fribourg, ,
http://lettres.unifr.ch/fileadmin/Documentation/Departements/Sciences_sociales/Sciences_des_societes_des_cultures_et_des_religions/Documents/Documents_utiles/résumé.pdf
- Bandura, (1986) *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs,
- Barus-Michel, Jacqueline, Eugène Enriquez, André Lévy (éd) (2006) *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*, Érès, Paris.
- Becker, H., Geer, B., Hughes, E., Strauss, A. (1961, 2004) *Boys in white*, Transaction Publishers, New Brunswick
- Béliveau, Denis (2011) *L'utilisation des logiciels sociaux et de la visioconférence Web pour développer la présence sociale et favoriser la collaboration entre pairs en formation à distance*, Cégep à distance (Collège de Rosemont), Montréal, <http://www.cegepadistance.ca/pdf/RapportfinalOsmose.pdf>
- Béliveau, Denis, Facchin, Stéphanie (2012) *Résultats de la consultation de satisfaction 2009-2010*, Cégep à distance, Montréal,
- Benghozi, Pierre-Jean (2011) *Économie numérique et industries du contenu: un nouveau paradigme pour les réseaux*, in Hermès n°59, pp. 31-37, CNRS Éditions, Paris,
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(3), 509–526.
- Birman, Joël (2011) *Je suis vu donc je suis: la visibilité en question*, in N. Aubert et C. Haroche "*Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister?*" pp. 39-52, Érès, Paris,
- Blandin, Bernard (2002) *Les mondes sociaux de la formation*, in *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Éducation permanente, n° 152/2002-3, Arcueil, France,

- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, (1970) *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ». (ISBN 2707302260 et 9782707302267)
- Bourdieu, Pierre (1980) *Le sens pratique*, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », Paris, (ISBN 2707302988)
- Bourdieu, Pierre (1980) *Le capital social*. Actes de la recherche en Sciences sociales, V.31, janvier 1980, pp.2-3 , http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Bourdieu, Pierre (1986) *The Forms of Capital*, in *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, sous la direction de John Richardson. New York : Greenwood Press.
- Brousseau, Nancy (2003) *Analyse de la nature constructiviste d'une activité d'apprentissage collaboratif médié par les TIC*, in *Canadian Journal of Learning and Technology* Volume 29(3) Fall / automne, 2003, , , <http://cilt.csj.ualberta.ca/index.php/cilt/article/view/84/78>
- Brugvin, Marielle (2005) *Formations ouvertes et à distance. Développer les compétences de l'autoformation.*, L'Harmattan, Paris,
- CARDOEN, Aïcha et Yves COLLARD (2012) *Facebook isole-t-il ou socialise-t-il ?*, *Média Animation*, Mars 2012, ,
- Cardon, Dominique (2011) *Réseaux sociaux de l'Internet*, in COMMUNICATIONS n°88, pp. 141-148, Seuil, Paris,
- Casilli, Antonio A. (2010) *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité*, Seuil - Collection : la couleur des idées, Paris,
- CEA (2012) *Quels sont les défis de la formation postsecondaire en ligne?*, *Canada Education*, Ottawa, <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/quels-sont-les-defis-de-la-formation-postsecondaire-en-ligne>
- CEFRIIO (2010) *Les médias sociaux explosent au Québec*, http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/medias_sociaux.pdf
- CEFRIIO (2013) *Les adultes québécois toujours très actifs sur les médias sociaux*, CEFRIIO-Netendances, , www.cefrio.qc.ca/netendances/medias-sociaux-2013/
- Chartier, A-M. (2007) *L'école obligatoire*, Retz, Paris,
- Chirchi, Mourad, Landry, Céline (2012) *Le projet Osmose du Cégep à distance: collaboration "stigmergique" en FAD autorythmée*. Actes du Colloque scientifique international sur les TIC en Education, 3 et 4 mai 2012, <http://2012.ticeducation.org/files/actes/66.pdf>
- Chomiene, Martine (2007) *La visioconférence : un outil à exploiter*. Proweb Octobre 2007, http://site.profweb.qc.ca/fileadmin/user_upload/Dossiers/Dossier_Visioconference/Visio_MartineChomiene_11oct07.pdf
- Coleman, James S. (1990) *Foundations of Social Theory*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Contact Nord (2012) *L'apprentissage en ligne au Canada. À l'aube d'un nouveau chapitre. Vérification pancanadienne 2012*, http://www.contactnord.ca/sites/default/files/contactNorth/files/pdf/publications/online_learning_in_canada_at_a_tipping_point_-_a_cross_country_check_up_2012_-_july_18_2012_final_fr.pdf
- (Cours) (2004) *Difficultés de socialisation: réflexions*, Éducation inclusive - UQO, <http://w3.uqo.ca/inclusif/i/4430.htm>
- Cyrot, Pascal (2007) *L'autodidacte " : un Robinson Crusoé de la formation?*, L'Harmattan, *Savoirs*, 2007/1 - n°13, pp 79-93, <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-1-page-79.htm>
- Darmon, Muriel (2010) *La socialisation*, Armand Colin, Paris,
- Darnon, Cécile, Cécile Buchs et Fabrizio Butera (2006) *Apprendre ensemble : but de performance et but de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants* (Chapitre 11) , in Galand D. et Bourgeois E. (ed), *(Se) motiver à apprendre*, pp. 125-134, PUF, Paris,
- De Lièvre, Bruno, Temperman, G., Cambier, J.B., Decamps, S., Depover, Ch. (2009) *Analyse de l'influence des styles d'apprentissage sur les interactions dans les forums collaboratifs*, in *Actes du Colloque EPAL 2009*, U. Stendhal, Grenoble (juin 2009), EPAL, Grenoble, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-delievre-et-al.pdf

- Dédard, (2003) La famille et l'école (mémoire de maîtrise en sociologie de l'éducation, sous la direction de Gilles Gagné), UQ.
- Deguerry, Nicolas (2011) *La formation à distance, un futur qui reste à écrire*, (Jacques Fayet) 9èmes rencontres du FFFOD, Centre Info , <http://www.centre-info.fr/9emes-rencontres-du-Fffod-La.html>
- Denouël, Julie (2011) *Identité*, in COMMUNICATIONS n°88, pp. 75-82, Seuil, Paris,
- Deschamps, Jean-Claude, Moliner, Pascal (2008) L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales, Armand Colin, Paris,
- Dessus, Philippe, Marquet, Pascal (2003), *Les effets de la distance sur le discours de l'enseignant et le comportement des apprenants*, Distances et savoirs, 2003/3 (Vol.1), pp.337-360
http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=DIS&ID_NUMPUBLIE=DIS_013&ID_ARTICLE=DIS_013_0337
- Dewey, John, Bentley, Arthur (1949), Knowing and Known, Beacon press.
- Dillenbourg P., Poirier, C. & Carles, L. (2003) *Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ?* In A. Taurisson et A. Sentini. Pédagogies.Net., Presses universitaires du Québec., Montréal.
- Downes, Stephen (2012) Connectivism and connective knowledge. Essays on meaning and learning networks., National Research Council Canada, , http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Downes, Stephen (2011) *Connectivism, and connective knowledge*, Huffpost Education Canada, april 5, 2011, , http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/connectivism-and-connecti_b_804653.html
- Dubet, F., Martucelli, D. (1996) *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, L'épreuve des faits, Paris,
- Duplâa, Emmanuel, Isabelle, Claire (2012) *Quels outils de communication pour améliorer les formations en ligne?* The Journal of Distance Education, Vol 26, No 1 (2012), Athabasca University, Edmonton, <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/745>
- Dupont, Pol (1982) La dynamique de la classe, PUF, Paris.
- Durkeim (1989) (Extraits) *Le rôle de l'éducation dans la socialisation*, in Éducation et sociologie, PUF - Collection Quadrige, Paris.
- EDUSCOL (2011) *Comment la socialisation de l'enfant se fait-elle?*, http://media.eduscol.education.fr/file/SES/99/2/LyceesGT_Ressources_SES_1_Socio1-1_socialisation_182992.pdf
- Eve, Michael (2002) *Deux traditions d'analyse des réseaux sociaux*, Réseaux 5/2002 (no 115), p. 183-212., Paris, www.cairn.info/revue-reseaux-2002-5-page-183.htm.
- Faeber, Richard (2003) *Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage*, EduTice - Strasbourg 2003, <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/58/PDF/n021-147.pdf>
- Faure-Rouesnel, L. (2001), *La feuille et le stylo*, Ethnologie française, V.37-2.
- Fillieux, Jean-Claude (2006) *Durkheim, Émile*, in Vocabulaire de psychosociologie, Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriqué, André Lévy (eds), pp. 329-342, Éres, Paris,
- Frayssinhes, Jean (2012) *L'apprenant adulte à l'ère du numérique*, L'Harmattan, Paris, <http://www.fffod.org/media/presentation-livrelapprenant.pdf>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001) *Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education*. American Journal of Distance Education, http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_CogPres_Final.pdf
- Granjon, Fabien (2011) *Amitiés 2.0 Le lien social sur les sites de réseaux sociaux*, Hermès #59, pp.99-104, CNRS Éditions.
- Grawitz, Madeleine (1991) Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris,
- Guimont, Fabienne (2010) *Réseaux sociaux en classe : une révolution pédagogique ?*, EDUCPROS.FR, <http://www.educpros.fr/nc/rss/article-rss/a/reseaux-sociaux-en-classe-une-revolution-pedagogique.html>

- Guy-Coichard, Christian, Amouroux, R (2005) *Apprentissage social* (ppt), Université Pierre et Marie Curie - Sorbone, www.chusa.upmc.fr/pedagogie/du/.../APPRENTISSAGESOCIAL.ppt?
- Habermas, Jurgen (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*, Fayard, Paris,
- Harvey (2013) *Communautique col@b*, UQAM.
- Henri-Panabière, Gaële (2010) *Socialisation: éducation*, in *Des héritiers en échec scolaire*, La Dispute, Paris,
- Hinde, R., Perret-Clermont, A.-N., Stevenson-Hinde, J. & (Eds) (1986) *Social relationships and cognitive development*, Clarendon Press, Oxford,
- Hugon, Stéphane (2011) *Communauté*, in COMMUNICATIONS n°88, pp. 37-45, Seuil, Paris,
- Janis, Irving L. (1982). *Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin. ISBN 0-395-31704-5.
- Jauréguiberry, Francis (2011) *L'exposition de soi sur internet: un souci d'être au-delà du paraître*, in N. Aubert et C. Haroche, *Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister?*, pp. 131-144, Érès, Paris,
- Jellab, Aziz () *La socialisation des étudiants universitaires*, , ,
- Jézégou, Annie (2010) *Community of Inquiry en e-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson*, *Journal of distance Education/Revue de l'éducation à distance*, V.24, n°2, pp.1-18, <http://www.ijofde.ca/index.php/jde/article/view/652/1102>
- Jézégou, Annie (2010) *Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés*, in *Distances et Savoirs*, 2010/2 (Vol. 8) pp.255-274, CNED, Paris, http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DIS_082_0257
- Jézégou, Annie (2010) *Se former à distance: regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes*, in *Savoirs*, 2010/3 n° 24 pages 79 à 99, L'Harmattan, Paris, <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-3-p-79.htm>
- Kahnman, Daniel (2011) *Système 1, système 2*, Flammarion, Paris,
- Karsenti, Thierry et Simon Collin (2013) *TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures*. *Revue Éducation et francophonie*, Volume XLI, numéro 1, printemps 2013, ACELF
- Keatin, Caroll-Ann (2011) *Êtes-vous un étudiant Web 2.0?. Résultats du sondage mené en 2010 auprès des étudiantes et étudiants de la TÉLUQ*, TÉLUQ, Québec,
- Lahire, B., Millet, M., Pardell, E., (1997), *Les manières d'étudier*, La documentation française, Paris
- Lahire, Bernard (2004) *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris.
- Lahire, Bernard (2013) *Dans les plis singuliers du social*, La Découverte, Paris,
- Landry, Simone (2007) *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints. Le modèle des trois zones dynamiques*, PUQ, Montréal, <http://www.puq.ca/catalogue/themes/travail-affection-pouvoir-dans-les-groupes-1523.html>
- Laterrasse, C., Beaumatin, A. (1998), *La psychologie de l'enfant*, Ed. Milan
- Laurent, Alain (1993) *L'individualisme*, PUF - Q.S.J., Paris,
- Lazega, Emmanuel, Penalva-Icher, Élise (2011) *Réseaux sociaux et coopération entre concurrents*, in *Hermès* n°59, pp. 43-49, CNRS Éditions, Paris,
- Le Deuff, Olivier (2011) *Éducation et réseaux sociaux numériques: des environnements qui nécessitent une formation*, *Hermès* 59, pp.67-73, CNRS éditions.
- Legendre, Marie-Françoise (2008) *Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social*, *Éducation et francophonie* - V. XXXVI:2 p.63, ,
- LeVasseur, Louis, Duval, Stéphanie (2013) *Vers une socialisation démocratique des élèves du primaire?*, *Formation Profession* #23 p.41
- Lin, Nan (1995) *Les ressources sociales: une théorie du capital social*, *Revue française de sociologie*, V.36-4, pp.685-704

- Livingstone, Sonia, Mascheroni, Giovanna, Murru, Maria Francesca (2011) *Utilisation des réseaux sociaux numériques par les jeunes européens*, in *Hermès* n°59, pp. 89-97, CNRS Éditions, Paris,
- Loisier, Jean (2009) Guide de communication éducative et de choix technologiques en formation à distance, rapport pour le REFAD, Montréal, http://archives.refad.ca/recherche/Guide_de_communication_FAD.pdf
- Macek, Jo (2013) *7 Student myths of the online classroom*, *eLearn Magazine*, janvier 2013, <http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=2429654>
- Marc, Edmond et Dominique Picard (2006) *Interaction*, in *Vocabulaire de psychosociologie*, Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriqué, André Lévy (eds), pp. 189-196, Éres, Paris,
- Marpeau, J., (2001) *Le processus éducatif*, Erès, Paris.
- Mauny, Christophe (2008) *Le collègue au quotidien: quand la construction du lien social se heurte aux tensions pédagogiques*, *Éducation et francophonie* - V. XXXVI:2 p.80, ,
- Mercklé, Pierre (2011) *La sociologie des réseaux sociaux*, La Découverte, Paris,
- Mille, Audrey (2013) *Tricher ou collaborer*, Infobourg, <http://www.infobourg.com/2013/06/05/tricher-ou-collaborer/>
- Moore, Michael Grahame (2007) *La théorie de la distance transactionnelle*, CNAM, U. Pennsylvanie, http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/77/70/34/PDF/distance_transactionnelle.pdf
- Morval, Jean (1995) *Introduction à la psychologie de l'environnement*, Éditions Mardaga, Paris
- Munier, Brigitte (2011) *Du Kula à Facebook: le poids du prestige*, in *Hermès* n°59, pp. 113-116, CNRS Éditions, Paris,
- Neyrand, Gérard (2000). *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique sur l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. PUF.
- Newcomb, T.M., Turner, R.H., Converse, P.E. (1970) *Manuel de psychologie sociale. L'interaction des individus*, PUF, Paris.
- Noëlle-Neuman, Élisabeth (1989) *La spirale du silence*, HERMES 4 p.181-189, , http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/15408/HERMES_1989_4_181.pdf?sequence=1
- Olivier, Blaise (2006) *Autonomie*, in *Vocabulaire de psychosociologie*, Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriqué, André Lévy (eds), pp. 50-60, Éres, Paris,
- Palmade, Guy et Jacqueline (2006) *Identification*, in *Vocabulaire de psychosociologie*, Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriqué, André Lévy (eds), pp. 155-173, Éres, Paris,
- Papi, Katia (2009) *Sympathiser à distance ou la création des cadres de l'interaction*, *Éducation – Formation – e*-290, Mars 09.
- Paquette, Denise (2005) *Les fonctions du groupe dans les cours postsecondaires à distance selon des adultes franco-ontariens* (Thèse Ph.D.), Université de Montréal, http://www2.crifpe.ca/gif/these/denise_paquette.pdf
- Parent, Frédéric (2012) *Jeunes, individualisme et nouvelles technologies*, in *L'éducation en péril. Pour mieux comprendre le "printemps érable"*, Les Cahiers Fernand Dumont n°2, Automne 2012 - Hiver 2013. p.363-370, Fidès, Montréal,
- Parr, Marcelle (2013) *Formation à distance: réalité ou mirage?*, *SOFAD - Bulletin* V.4 #3, septembre 2013, Montréal, <http://www.occ.uqam.ca/les-bulletins/104-fo-a-distance.html?catid=20%3Aseptembre-2013-volume4-numero3>
- Périer, Pierre (2004) *Adolescences populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique*, *Orientations Scolaire et Professionnelle*, <http://osp.revues.org/2148>
- Perrenoud, Philippe (2001) *Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation*, In Gohier, Ch. et Laurin, S. (dir.) *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Éditions Logiques, 2001, pp. 55-84., Montréal,
- Perret-Clermont, A.-N. (1979) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Berne et Francfort.
- Perriault, Jacques (2011) *Ingénierie de la connaissance, industrie de la connaissance*, in *Hermès* n°59, pp. 163-167, CNRS Éditions, Paris,

- Piaget, Jean (1969) Psychologie et pédagogie, Denoël, Paris,
- Poellhuber, B., Chomienne, M. (2006) L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance : les effets de l'encadrement et de la collaboration, Cégep à distance, Montréal, <http://www.cdc.qc.ca/parea/RapportPAREAPoellhuberChomienne0306Final.pdf>
- Poellhuber, B., Racette, N., Chirchi, M. (2012) De la présence dans la distance dans la visioconférence Web, International Journal of Technologies in Higher Education, (IJTHE-RITPU) 9(1-2) pp. 63-77,
- Poellhuber, Bruno, Béliveau, D., Chirchi, M., Racette, N. (2011) Le réseautage social et la vidéoconférence Web en FAD: bilan d'expérimentation et perspectives d'avenir, Présentation - CLIFAD, http://www.clifad.qc.ca/upload/files/documentation/journees-echanges2011/bilan_experimentation.pdf
- Proulx, Serge, Kwok Choon, Mary jane (2011) L'usage des réseaux sociaux numériques: une intériorisation douce et progressive du contrôle social, in Hermès n°59, pp. 105-111, CNRS Éditions, Paris.
- Putnam, Robert (2001) Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community, Simon & Schuster.
- Qualman, Erik (2009) Socialnomics, John Wiley & sons - New Jersey, <http://socialnomics.net/the-book/>
- Racette, N. & Poellhuber, B. (2012) Les outils de collaboration dans les cours à distance, une affaire de contexte. Communication présentée au colloque TICE 2012, Lyon, France. (décembre 2012), Actes du colloque TICE 2012 217-223, <http://gdac.uqam.ca/tice2012/ActesTICE2012-Final.pdf>
- Racette, Nicole, Poellhuber, Bruno, Anderson, Terry, Keating, Carroll-Ann, Rosa, Sirléia (2012) Apprentissages en profondeur et rencontres sociales dans un cours à distance, in Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (28-2), <http://ripes.revues.org/648>
- Rambert, Héloïse (2012) Les technologies, outils de socialisation des ados? (Une étude de l'Inpes "dédiabolise" l'usage des nouvelles technologies par les adolescents), L'Express du 04/09/2012, Paris, http://www.lexpress.fr/actualite/societe/les-nouvelles-technologies-outils-de-socialisation-des-adolescents_1156478.html
- Rampnoux, Olivier, de la Ville, Valérie-Inès (2011) À quel jeu joues-tu sur Facebook?, in Hermès n°59, pp. 77-84, CNRS Éditions, Paris,
- Rebillard, Franck (2011) Du We 2.0 au Web2 : fortunes et infortunes des discours d'accompagnement des réseaux sociaux numériques, in Hermès n°59, pp. 25-30, CNRS Éditions, Paris,
- Reboul, Olivier (2012) La philosophie de l'éducation, PUF - qsj, Paris,
- REFAD (2014) La socialisation en FAD a-t-elle vraiment un effet sur la persévérance et la réussite des étudiant(e)s? Comment et pourquoi?, REFAD - Table d'échanges techno-pédagogiques en FAD, 2014-02-06, , <http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2013/11/Compte-rendu-Table-6-fevrier.pdf>
- Rouchy, Jean Claude (2006) Le groupe « chaînon manquant », Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, n°45, Érès, Paris, pp.51-60.
- Rourke, L., Anderson, T. Garrison, D. R., & Archer, W. (2001) Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing, Journal of Distance Education, 14(3), 51-70, <https://coi.athabasca.ca/coi-model/description-social-presence/>
- Saba, Farhad (2005). Is distance education losing its identity ? Or what should we call our field these days, Presentation at 22nd Annual Conference on Distance Teaching and Learning, University of Wisconsin-Madison, August. Retrieved January, 2, 2007 http://www.uwex.edu/disted/conference/Ressource_library/proceedings/05_1662.pdf
- Sainsaulieu, Renaud (2006) Acteur, in Vocabulaire de psychosociologie, Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriqué, André Lévy (eds) pp. 36-42, Érès, Paris,
- Salomon, G. (1979) Interaction of media, cognition and learning : an exploration of how symbolic forms cultivate mental skills and effect knowledge acquisition, Jossey-Bass inc., California,
- Saucier, Robert (2013) Les inscriptions en formation à distance en 2011-2012, SOFAD - Recherche, , <http://www.sofad.qc.ca/fr/recherche/?search=inscriptions+en+formation+à+distance>
- Serres, Michel (2012) Petite poucette, Le Pommier, Manifestes, Paris,

- Shin, N (2001) *Beyond interaction: the relational construct of transactional presence*, in *Journal of Open, Distance and e-learning* Vol. 17, n°2, p.121-137.
- SOFAD (2014) *Attribution des prix Pâquerette-Gagnon*, SOFAD - Recherche, <http://www.sofad.qc.ca/fr/recherche/?search=prix+paquerette-gagnon>
- Solar, C. (ed) (2001) *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*, De Boek Université.
- Springer, Claude (2010) *La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*, *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, Volume 66, Number 4, June / juin 2010, pp. 511-523, University of Toronto Press.
- Spurk, Jan (2011) *De la reconnaissance à l'insignifiance*, in N. Aubert et C. Haroche *Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister?*, pp. 323-333, Érès, Paris.
- Stenger, Thomas (2011) *La prescription de l'action collective*, in *Hermès* #59, CNRS Éditions, Paris.
- Stoetzel, Jean (1978) *La psychologie sociale*, Flammarion - Champs, Paris,
- Tania (2013) *Home education and socialisation: why it's not a matter one or the other*, Larger family life, <http://www.largerfamilylife.com/2013/01/13/home-education-and-socialisation-why-its-not-a-matter-of-one-or-the-other/>
- Tchuente, Dieudonné, Baptiste-Jessel, Nadine, Canut, Marie-Françoise (2011) *Accès à l'information dans les réseaux socionumériques*, in *Hermès* n°59, pp. 59-64, CNRS Éditions, Paris.
- Tinto, V. (1997) *Classrooms as communities*, *Journal of Higher Education*, vol. 68, no 6
- Tinto, V (1997) *Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence*, *Journal of Higher Education*, Vol 68 (8) p. 599-623, <http://www.maine.edu/pdf/ClassroomsasCommunities.pdf>
- Tisseron, Serge (2013) *Du livre et des écrans. Plaidoyer pour une indispensable complémentarité*, Éditions Manucius, Paris
- Tisseron, Serge (2012) *La culture numérique. En quoi est-elle opposée à la culture du livre?*, Culture mobile, Paris, <http://www.culturemobile.net/visions/serge-tisseron-culture-numerique>
- Tisseron, Serge (2011) *Les nouveaux réseaux sociaux: visibilité et invisibilité sur le net*, in N. Aubert et C. Haroche *Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister?*, pp. 119-129, Érès, Paris,
- Tisseron, Serge (2011) *Intimité et extimité*, in COMMUNICATIONS n°88, pp. 83-91, Seuil, Paris.
- Tremblay, Nicole Anne (2003) *L'autoformation pour apprendre autrement*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal,
- Université de lille (2013) *Apprendre à apprendre*, <http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/>
- Viard, Jean (2006) *Éloge de la mobilité. Cluster Education & Training (2010) programme*, Learning Innovation and ICT, Ed. de l'aube, Luxembourg, <http://www.kslll.net/Documents/Key%20Lessons%20ICT%20cluster%20final%20version.pdf>
- Vincent, Guy (2008) *La socialisation démocratique contre la forme scolaire*, *Éducation et francophonie* - V. XXXVI:2 p.47, ,
- Vincent, Suzanne (2008) *La construction du lien social à l'école*, *Éducation et francophonie* - V. XXXVI:2 p.1, ,
- Vincent-Buffault, Anne (2011) *Visibilité des sentiments et des émotions: les variations de l'impudeur*, in N. Aubert et C. Haroche *Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister?* pp. 227-235, Érès, Paris,
- Watzlawick, P. , Helmick-Beavin, J., Jackson, D. (1972) *Logique de la communication*, Editions du Seuil, Paris.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, England : Cambridge University Press, Cambridge,

ANNEXES

1. LE QUESTIONNAIRE DE CONSULTATION EN LIGNE



Le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)

LA SOCIALISATION DES ÉTUDIANTS EN FAD AU CANADA FRANCOPHONE - Perception des enseignants et chargés de l'encadrement.

CETTE ENQUÊTE VISE UNIQUEMENT LES PERSONNES INTERVENANT DIRECTEMENT AUPRÈS DES ÉTUDIANTS FRANCOPHONES EN FORMATION À DISTANCE AU CANADA.

- Par "personnes intervenant directement auprès des étudiant-e-s" on entend exclusivement des professeurs, enseignants, chargés d'enseignement, assistants, tuteur/trice-s, chargés d'encadrement, correcteur/trice-s, qui assurent un enseignement et/ou un encadrement sur les plans académique, logistique ou psychologique, en formation à distance (FAD).

Les perceptions d'intervenants de la francophonie hors Canada nous intéressent également, toutefois, pour les fins de cette étude, leurs réponses seront traitées à part.

- Dans le cadre de cette enquête, nous définissons le terme de « socialisation » comme le processus par lequel un apprenant-étudiant entre en relation et interagit avec le milieu éducatif dans lequel il poursuit sa formation. Par ce questionnaire nous cherchons à connaître vos perceptions des divers "modes de socialisation" des étudiants, à partir de vos expériences en formation à distance (FAD).

- Ce questionnaire se déroule en 5 étapes, chacune servant à déterminer:

1. le profil de vos expériences en FAD (6 questions).
2. vos perceptions en regard des "modes de dispensation" des cours en FAD (5 questions).
3. vos pratiques et perceptions en regard des modes de "transactions pédagogiques" dans les cours en FAD (4 questions).
4. votre perception des comportements de "socialisation des étudiants en situation d'apprentissage" en FAD (9 questions).
5. votre perception des activités de "socialisation entre pairs" et de leur pertinence en FAD (5 questions).

Deux questions ouvertes vous permettront, éventuellement, de faire des commentaires approfondis.

Les réponses sont anonymes.

La réponse aux questions marquées d'une astérisque rouge est obligatoire (vous ne pourrez pas passer à l'étape suivante si vous n'y avez pas répondu).

Le temps prévu pour répondre à ce questionnaire se situe entre 10 et 15 minutes.

Merci de nous consacrer un peu de votre temps.

Jean Loisier, Ph.D.,
Agent de recherche pour le REFAD

(Si vous décelez une erreur, tant dans la forme que dans le contenu de ce questionnaire, n'hésitez pas à nous la signaler à l'adresse suivante : jloisier.recherche@gmail.com. Merci d'avance.)

Étape 1 - VOTRE PROFIL D'INTERVENANT EN FAD.

1.1 Dans quelle région du Canada se situe votre institution qui offre de la FAD ? *

Une seule réponse possible.

- Provinces de l'Atlantique.
- Québec.
- Ontario.
- Provinces du centre et de l'ouest, et territoires nordiques.
- Pays francophones européens.
- Autre pays de la francophonie.

1.2 À quel ordre d'enseignement intervenez-vous en FAD ? *

Plusieurs réponses sont possibles.

- Primaire et/ou secondaire (étudiants réguliers).
- Secondaire (adultes).
- Postsecondaire/pré-universitaire (collégial).
- Universitaire 1er cycle.
- Universitaire 2d et 3ème cycle.

1.3 Quelle fonction exercez-vous actuellement en FAD? *

Un seul choix possible.

- Prof, enseignant-e, chargé-e d'enseignant, prof adjoint-e ou assistant-e.
- Chargé d'encadrement, tuteur/trice, correcteur/trice.

1.4 Quelle est l'ampleur de votre expérience d'enseignement et/ou d'encadrement ? *

Un seul choix par ligne.

	1 à 3 ans	4 à 10 ans	plus de 10 ans
En enseignement, en général (en classe et/ou en FAD).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En FAD seulement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.5 Dans l'ensemble de vos tâches, quelle proportion la FAD occupe-t-elle actuellement? *

Un seul choix possible.

	100 % (+/-) en FAD	2/3 (+/-) en FAD	50 % (+/-) en FAD	1/3 (+/-) en FAD
Proportion de mes tâches consacrée à la FAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Étape 2 - LES MODES DE DISPENSATION DES COURS À DISTANCE DANS LESQUELS VOUS INTERVENEZ.

2.1 Concernant les cours dans lesquels vous intervenez, selon quel "rythme" les étudiants étudient-ils? *

Un seul choix par ligne.

	Toujours	Le plus souvent	Rarement	Jamais
Rythme individualisé: chaque étudiant-e- s'inscrit et débute sa FAD n'importe quand durant l'année et progresse à son rythme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En cohorte: pour chaque cours, les étudiants sont inscrits et regroupés par session, et progressent au rythme des échéances déterminées par l'institution.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.2 Concernant les cours dans lesquels vous intervenez, selon quelles "modalités" sont-ils dispensés? *

Un seul choix par ligne.

	Toujours	Le plus souvent	Rarement	Jamais
En mode "synchrone": les activités d'apprentissage se font en "classe virtuelle" regroupant des étudiants de divers sites selon un horaire fixe; les contenus peuvent être disponibles sur supports (imprimés ou multimédia) ou en ligne, en dehors des cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En mode "asynchrone": les activités d'apprentissage proposées, comme les contenus, sont sur supports (imprimés ou multimédia) ou en ligne, laissant une certaine souplesse horaire aux étudiants à distance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.3 Le choix de telles modalités de "dispensation" (individualisé ou en cohorte, synchrone et/ou asynchrone) est-il le vôtre ou celui d'instances administratives de votre institution? *

Un seul choix par ligne.

	C'est généralement mon choix ou celui de mon équipe pédagogique	C'est un choix de l'équipe pédagogique en accord avec l'administration.	Choix administratif sur recommandation éventuelle des intervenants	Choix selon des critères essentiellement administratifs
Choix de cheminement "individualisé" ou "en cohorte"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Choix de dispensation "synchrone" et/ou "asynchrone".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.4 Selon vous, quelle modalité est plus propice à la "socialisation entre les étudiants", sans votre intervention? *

Un seul choix par ligne.

	Très propice à la socialisation	Assez propice à la socialisation	Peu propice à la socialisation	Pas de socialisation possible.
Cheminement "individualisé".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cheminement "en cohorte".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formation en mode "synchrone".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formation en mode "asynchrone".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.5 Selon quelles "modalités d'interaction" intervenez-vous auprès des étudiants? *

Un seul choix par ligne.

	Toujours	Le plus souvent	Rarement	Jamais
En mode "synchrone": échanges en direct (téléphone, clavardage, audio ou visioconférence, webinaire).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En mode "asynchrone": échanges en différé (courriel, forums, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Étape 3 - PRATIQUES ET PERCEPTIONS QUANT AUX MODES DE "TRANSACTIONS PÉDAGOGIQUES" DANS LES COURS EN FAD.

3.1 Quelles sont les modalités de "transactions pédagogiques" mises en oeuvre dans les cours en FAD dans lesquels vous intervenez? *

Un seul choix par ligne.

	Presque toujours	Assez souvent	Rarement	Jamais
Transaction "classique": les échanges se font (soit en mode synchrone, soit en mode asynchrone) pour la transmission de contenus et pour répondre aux demandes de clarification des étudiants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transaction "médiatisée": les contenus sont imprimés, sur supports multi-média ou en ligne; les échanges synchrones et/ou asynchrones sont axés sur l'encadrement académique, logistique et/ou motivationnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transaction "dialogique": les apprentissages se font en dehors des périodes de cours et des échanges synchrones sont organisés pour des activités d'application, des présentations de travaux, des discussions, etc. (ce qu'on appelle parfois "la classe inversée")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transaction "d'accompagnement": à partir de projets, mises en situations, études de cas, etc. qui leur sont proposés, les étudiants doivent "collaborer" pour trouver les connaissances adéquates et réaliser leur tâche; les intervenants ont un rôle d'accompagnateurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.2 Le choix de telles modalités de "transaction pédagogique" est-il le vôtre ou celui d'instances administratives de votre institution? *

Un seul choix par ligne.

	C'est mon choix ou celui de mon équipe pédagogique.	C'est le choix de mon équipe pédagogique en accord avec l'administration.	C'est un choix administratif après consultation éventuelle de notre équipe pédagogique.	Le choix est fait selon des critères essentiellement administratifs
Transaction "classique".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transaction "médiatisée".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transaction "dialogique".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transaction "d'accompagnement"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.3 Selon vous, quels types de "transaction pédagogique" sont les plus propices à la "socialisation" pour les apprentissages? *

Un seul choix possible par ligne.

	Suscite la socialisation pour les apprentissages	Assez propice à la socialisation pour les apprentissages	Peu propice à la socialisation pour les apprentissages	Pas du tout propice à la socialisation pour les apprentissages
Transaction "classique".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transaction "médiatisée".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transaction "dialogique".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transaction "d'accompagnement"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.4 Quelle importance accordez-vous à la "socialisation" des étudiants pour leurs apprentissages? *

Un seul choix par ligne.

	Très important	Assez important	Peu important.	Pas du tout important.
Socialisation entre les étudiants et les intervenants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Socialisation entre les étudiants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Étape 4 - LES INTERACTIONS DANS LE CADRE DES APPRENTISSAGES À DISTANCE.

4.1 Par quels moyens interagissez-vous avec les étudiants en FAD? *

Un seul choix par ligne.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Régulièrement
Par téléphone, audio ou visioconférence.	<input type="radio"/>				
Par clavardage	<input type="radio"/>				
Par courriel.	<input type="radio"/>				
Par forums	<input type="radio"/>				
Médias "sociaux".	<input type="radio"/>				

4.2 Sur quels types de sujets portent vos échanges avec les étudiants en FAD? *

Un seul choix par ligne.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Régulièrement
Précisions, explications sur certains contenus du cours.	<input type="radio"/>				
Informations logistiques: nature des travaux, échéances, examens, etc.	<input type="radio"/>				
Soutien technique (utilisation des outils technologiques).	<input type="radio"/>				
Soutien psychologique: motivation, persévérance, etc.	<input type="radio"/>				
Orientation.	<input type="radio"/>				

4.3 Lors des activités d'apprentissage, comment qualifiez-vous en général la "contribution/participation" des étudiants à distance? *

Un seul choix par ligne.

	Spontanée (proactive)	Volontaire (adéquate)	Docile (réactive)	Limitée aux contributions obligatoires
Contribution/participation des étudiants à distance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.4 Dans les cours dans lesquels vous intervenez, des "activités d'apprentissage en équipe" sont-elles proposées? *

Un seul choix par ligne.

	NON passez directement à la question 4.9	OUI
Présence d'activités d'apprentissage en équipe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.5 Lorsque des activités en équipe sont proposées, comment se forment les équipes?

Un choix par ligne.

	Les étudiant-e-s se cooptent entre eux.	Répartition proposée par les étudiant-e-s et entérinée par moi ou l'équipe d'intervenants.	Répartition proposée par moi ou l'équipe d'intervenants avec l'accord des étudiant-e-s concernés.	La répartition est faite par moi ou par l'équipe d'intervenants, Faute de proposition des étudiant-e-s.
Choix des coéquipiers pour les activités par équipe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.6 Lors des activités d'apprentissage en équipe, comment se répartit habituellement la contribution/participation des membres?

Un choix par ligne.

	Contribution/participation de tous.	Contribution/participation d'une majorité des membres.	Contribution/participation de quelques uns.
Contribution/participation des membres de l'équipe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.7 Comment se manifeste la contribution/participation des différents membres lors d'activités en équipe ?

Un choix par ligne.

	Tous ou presque.	Plusieurs d'entre eux.	Quelques uns d'entre eux.	Aucun.
Certains membres ne font aucune contribution.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains membres remettent en question l'activité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains membres posent des questions relatives à l'activité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains membres proposent d'emblée une idée ou un thème de discussion.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains membres proposent d'emblée une organisation du travail et/ou une répartition des tâches.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains membres invitent les autres membres à contribuer/participer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains membres critiquent la contribution-participation d'autres membres de l'équipe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains membres reformulent les propositions des autres et/ou synthétisent les propos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains membres proposent des consensus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.8 D'après ce que vous en savez par expérience, comment les étudiants considèrent-ils les activités d'apprentissage en équipe?

Un choix par ligne.

	Point de vue très fréquent	Point de vue majoritaire	Point de vue minoritaire	Point de vue assez rare.
Les activités d'apprentissage en groupe sont plus stimulantes que l'apprentissage individuel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les activités d'apprentissage en groupe sont l'occasion de partager et discuter la compréhension des connaissances acquises.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les activités d'apprentissage en groupe sont l'occasion de comparer leurs méthodes et leur cheminement avec leurs pairs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On accepte les activités d'apprentissage en groupe parce qu'elles plaisent aux intervenants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les activités d'apprentissage en groupe sont une perte de temps dans le cheminement individuel d'apprentissage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les activités d'apprentissage en groupe ne sont pas souhaitables; si possible, on évite de s'inscrire à des cours impliquant ce type d'activité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.9 Éventuellement, faites des commentaires sur la contribution/participation des étudiants dans les cours en FAD.

Vous pouvez entrer votre réponse ici.

Étape 5 - PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA SOCIALISATION DES ÉTUDIANTS ENTRE PAIRS, EN MARGE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE.

Dans cette section, nous utilisons le terme "socialisation" dans le sens plus général de "relations sociales" entre les étudiants en dehors des activités d'apprentissage à distance. Ces activités ne sont pas toujours sous le contrôle des institutions ni des intervenants, mais nous tentons ici d'avoir votre point de vue sur ce que vous savez de ces activités de "socialisation" entre étudiants.

5.1 Par quelles sources êtes-vous informé des "activités sociales" des étudiants en FAD? *

Un seul choix par ligne.

	Le plus souvent.	Parfois.	Rarement.	Jamais.
Par les annonces faites par les étudiants via les moyens de communication institutionnels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Par les références ou allusions faites par des étudiants lors de leurs activités d'apprentissage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Par des informations communiquées directement par des étudiants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Par exploration personnelle dans les médias sociaux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.2 Selon ce que vous en savez, de quelle nature et de quelle ampleur sont les "activités sociales" entre les étudiant-e-s en FAD, en dehors des cours? *

Un choix par ligne.

	Très souvent.	De temps à autre.	Rarement.
Via les outils de communications mis à leur disposition par l'institution pour les cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Via des sites de "médias sociaux" mis à leur disposition par l'institution, indépendamment des cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lors de rencontres "sociales" (réelles ou virtuelles) organisées par l'institution, en dehors des cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Via des sites de "médias sociaux" hors du contrôle de l'institution.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.3 Selon votre expérience en FAD, quelles "attitudes" les étudiants en FAD ont-ils en regard des "activités sociales" hors cours. *

Un choix par ligne.

	Une grande majorité.	Un certain nombre d'entre eux.	Très peu d'entre eux.
Certains étudiants cherchent à développer des "relations sociales" avec d'autres étudiants, en dehors des cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains étudiants semblent se satisfaire des occasions de socialisation offertes dans le cadre institutionnel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains étudiants préfèrent "socialiser" en marge de l'institution.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains étudiants ne ressentent pas le besoin de socialiser en dehors des activités d'apprentissage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.4 Personnellement, selon vos expériences, pour quelles raisons les "relations sociales entre étudiants" sont-elles importantes en FAD? *

Un seul choix possible par ligne.

	Très important	Moyennement important.	Peu important.
Pour les apprentissages.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour l'émulation et la performance dans les apprentissages.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour le maintien de la motivation et la persévérance dans les cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour lutter contre l'isolement des étudiants à distance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour développer le sentiment d'appartenance à l'institution.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour la création de futurs réseaux professionnels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.5 Éventuellement, veuillez nous faire part de vos commentaires et réflexions sur la "socialisation des étudiants" en FAD?

Ce questionnaire d'enquête est maintenant terminé.

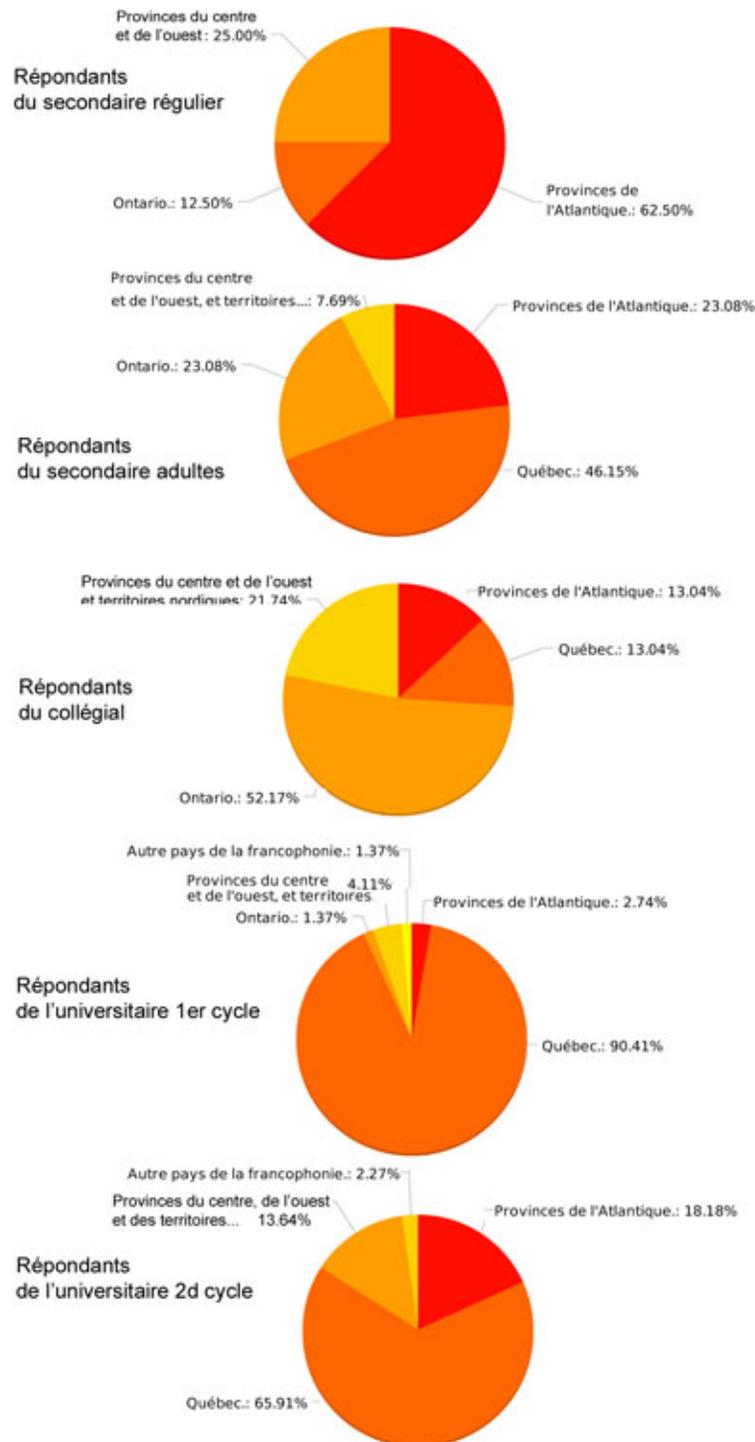
Nous vous remercions vivement de nous avoir accordé quelques minutes de votre précieux temps.

Les résultats de cette enquête seront publiés dans un rapport du REFAD sur "La socialisation des étudiants en formation à distance au Canada francophone" en avril 2014. Si ces données et les réflexions qu'elles suscitent vous intéressent, nous vous invitons à visiter le site du REFAD à partir de cette date.

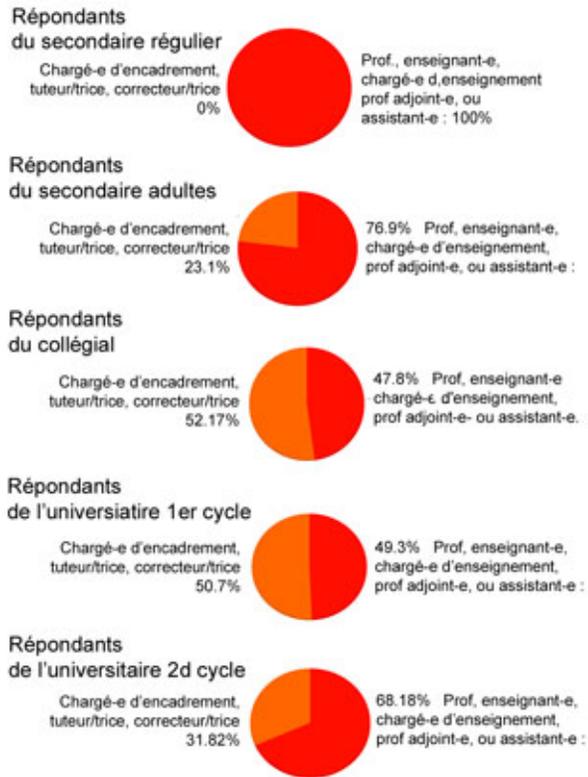
Jean Loisier, Ph.D.
Chercheur indépendant.

N.B. Si vous décelez certaines erreurs ou confusions dans ce questionnaire, n'hésitez pas à nous les signaler à l'adresse courrielle : jloisier.recherche@gmail.com. Merci.

2. Les répondants.



Graphique 1. Répartition des répondants, par grandes régions au Canada.



Graphique 2. Fonctions des répondants.