

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps.

**ProQuest Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600**

UMI[®]



Université d'Ottawa • University of Ottawa

JULIE BOISSONNEAULT

**Représentations de l'enseignement et de l'apprentissage
par des professeurs universitaires
utilisant des médias interactifs à distance**

**Thèse présentée à la
Faculté des Études supérieures et de la recherche
de l'Université d'Ottawa
pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.)**

Faculté d'éducation

Novembre 2002



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**385 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**385, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-76428-1

Canada

Résumé

Depuis de nombreuses années, l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) fait l'objet d'études diverses dans le milieu scolaire, variant de leur utilisation comme outil pédagogique en salle de classe à leur « impact » sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Si les NTIC se sont taillées une place dans les pratiques pédagogiques à l'élémentaire et au secondaire, la question a été tout autre au niveau universitaire. Cette recherche se veut d'être un regard sur les représentations des professeurs enseignant à distance en faisant appel aux médias interactifs et numériques à l'université. Dès l'abord, nous proposons l'hypothèse que les NTIC nous interpellent à restructurer nos façons de faire.

La problématique et le cadre théorique permettent un regard rapide sur les NTIC, qui appellent à un nouvel ordre sociétal. Nous nous tournons ensuite vers le milieu universitaire où leur présence bouleverse les repères spatiotemporels en usage. Afin de mieux comprendre les enjeux, nous nous tournons vers la formation à distance qui, en raison de son historique et du fait qu'elle est hautement tributaire des médias, possède une feuille de route incontournable à ce sujet. Ce survol permet ainsi de mieux arrimer les questions entourant l'enseignement et l'apprentissage médiatisés sur la scène universitaire et la façon dont les professeurs se les représentent. Cette composante théorique se termine sur la représentation proposée par le triangle pédagogique et sur la vision paradigmatique qui a cours chez grand nombre d'auteurs.

Pour répondre aux questions que nous posons en matière de représentations sociales, puis, par ricochet, des changements que suscitent les NTIC en enseignement et en apprentissage, nous avons procédé par entretien semi-dirigé, ce qui a permis la

collecte de données dialogiques auprès de professeurs enseignant à distance et faisant appel aux nouveaux médias. La recherche s'inscrit ainsi dans une démarche interprétative.

L'analyse des données recueillies fait ressortir, non seulement ce que représentent l'enseignement et l'apprentissage pour des professeurs, mais également leur posture à l'égard de la formation à distance et de l'intégration des NTIC sur la scène universitaire. L'imagerie qui se dessine, tissée à même leurs discours individuels, relève de l'ordre du collectif.

La trame esquissée permet de revoir les limites de la vision paradigmatique ainsi que de mieux comprendre comment les propos des répondants se traduisent dans la vision du triangle pédagogique. Ce faisant, il est possible de jeter un nouveau regard sur les relations qui se tissent entre professeur, étudiant et savoir. Ces relations sont largement tributaires de trois grands thèmes : la pensée critique comme visée de l'enseignement et de l'apprentissage, l'importance de l'interaction réciproque dans la construction du savoir, et la vulnérabilité des professeurs face aux NTIC.

AVANT-PROPOS

Mener à terme un travail de cette envergure est certes époustouflant, mais d'autant plus gratifiant, de par le sentiment d'accomplissement qui l'accompagne que dans la reconnaissance de l'appui qui lui a permis de voir le jour. S'il est une chose que je tiens à souligner, c'est bien l'impossibilité d'arriver à bon port seule. Bien que le travail ait été solitaire pendant de longues périodes de temps, en aucun moment me suis-je sentie seule pour le faire. Je profite donc de cette occasion pour remercier chaleureusement et sincèrement de nombreuses personnes qui ont jalonné mon parcours, certaines de façon ponctuelle et d'appoint et d'autres de façon constante pendant de nombreux mois et de nombreuses années.

D'abord, un gros merci à toute l'équipe d'Ottawa : Michelle Bourassa, Mariette Théberge et François Desjardins qui m'ont permis de relever le défi d'un troisième début. Ce sont grâce à vos commentaires, vos suggestions et dans le cadre de discussions intéressantes que la thèse revêt la forme qu'elle a aujourd'hui. Merci surtout de votre temps, denrée plutôt précieuse et rare ces jours-ci. Je tiens également à remercier Benoît Cazabon qui a eu l'heur de croire que ce projet m'était possible. Sa confiance m'est précieuse. J'aurais aimé remercier de vive voix Roger Bernard, dont le décès subit a créé un gros vide, vide que je ressents toujours à titre personnel, mais qui persiste davantage au sein de la communauté franco-ontarienne.

De plus près, famille, amis, amies et collègues ont été une source d'inspiration et d'appui incontestables. Plus les embûches se dressaient sur le chemin, plus le temps devenait houleux, plus je savais pouvoir compter sur eux : votre présence discrète a toujours eu le mérite d'être constante. Un gros merci à vous tous, surtout Marc Charron

Josette Voyer et Denise Truax. Des remerciements seraient insuffisants pour exprimer ma gratitude à Sylvie Lessard qui m'a non seulement appuyée – beau temps, mauvais temps – pendant toutes les années de ce parcours, mais qui m'a tenue solidement arrimée à la barre jusqu'à la ligne d'arrivée.

Pour terminer, mais non pour clore, c'est à Louise Bélair que je dois ma plus vive reconnaissance. À vrai dire, « les mots me manquent » pour exprimer la vraie nature de ce que je voudrais lui dire. C'est réellement et surtout grâce à elle que ce chapitre se termine comme il s'est déroulé : avec enthousiasme, passion et joie. Je lui serai longtemps redevable à bien des égards.

Julie Boissonneault

Sudbury, le 10 mai 2002

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	ii
Avant-propos	iv
Liste des tableaux	xiii
Liste des figures.....	xiii
 INTRODUCTION	
<i>Tendances, enjeux et défis dans la pratique professorale.....</i>	1
La révolution médiatique : une redéfinition du savoir, du temps et de l'espace...	2
De la société de l'information et de la communication au monde de l'éducation..	8
 CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE	
<i>Fondements historiques et théoriques.....</i>	13
Introduction	14
Pour mieux cerner le concept de médiatisation	14
En quoi les technologies sont-elles « nouvelles » ?	15
De la technologie au média	17
Média d'apprentissage ou média d'enseignement ?	18
La formation à distance : pour un nouveau regard sur la médiatisation de l'enseignement et de l'apprentissage	20
L'origine de la formation à distance	22
Pour circonscrire et revoir le concept de formation à distance	23
Quelques taxonomies des médias en formation à distance	28
Du média au multimédia	29

Quand priment les types de médias	31
Les taxonomies basées sur l'intervention et la communication	32
De la télématique à l'infosphère	35
La formation à distance, miroir de l'évolution médiatique	36
Les défis de l'enseignement et de l'apprentissage médiatisés sur la scène universitaire	38
La place de la formation à distance en milieu universitaire	42
Les enjeux en milieu universitaire franco-ontarien	45
La controverse entourant l'apport des médias sur l'apprentissage et sur l'enseignement	47
Le média est le message : la position de McLuhan	48
Les opposants à McLuhan	50
Pour poser la question différemment	52
Question générale de recherche	56
CHAPITRE 2 – CADRE THÉORIQUE	
<i>Représentations et paradigmes en enseignement-apprentissage universitaires ...</i>	59
Introduction	60
Qu'y a-t-il derrière le concept des représentations sociales ?	62
Pour mieux circonscrire le concept des représentations sociales	65
Objectivation et ancrage	65
Noyau central et éléments périphériques	67
Pourquoi s'intéresser aux représentations sociales ?	69
Pour une vision tripartite de l'éducation : le triangle pédagogique	72
Qu'est-ce qu'enseigner ?.....	72

Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce que le savoir ?	77
La dynamique entre les trois éléments	80
La représentation paradigmatique de l'éducation	87
Le paradigme de l'enseignement	88
Le paradigme de l'apprentissage	90
La distinction entre les deux paradigmes	92
Pourquoi est-il question de changement paradigmatique ?	94
La place des NTIC dans la représentation paradigmatique	97
Les NTIC et l'enseignement-l'apprentissage universitaires	101
Interaction et interactivité : pour faire la part des choses	107
Synthèse	111
Questions secondaires de recherche	113
CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE.....	115
Introduction	116
Dimension épistémologique et choix méthodologique	116
Terrain et participants	118
Le lieu de recherche	118
Les participants	119
Le recrutement	125
Déroulement de la recherche	125
Instruments et validation	126
Le guide d'entretien	127

Le journal de bord	129
L'analyse documentaire	130
Méthodologie d'analyse et d'interprétation	131
La saisie des données et l'analyse de contenu	132
La vérification inter-juges	133
Effet chercheur et effet milieu	134
Critères de rigueur scientifique	137
CHAPITRE 4 – ANALYSE	140
Introduction	141
Enseignement universitaire	147
Qu'est-ce que l'enseignement universitaire pour les répondants ?	147
La visée générale de la formation universitaire	148
Le but de l'enseignement universitaire	151
Le rôle du professeur	153
La relation professeur-étudiant	155
Les attentes et les déceptions des répondants face à l'enseignement	157
L'enseignement universitaire selon des valeurs personnelles	161
L'enseignement dans une perspective disciplinaire ou professionnelle	161
Comment enseigner	162
Le cheminement pédagogique des répondants	164
Apprendre à enseigner	164

L'évolution dans le parcours pédagogique	168
Les échanges avec les collègues	171
Apprentissage universitaire	177
L'apprentissage vu dans une perspective générale	178
L'apprentissage dans une perspective disciplinaire et professionnelle ...	181
Les attentes des répondants face à l'apprentissage	182
Comment on apprend	183
Formation à distance	185
Ce qu'est la formation à distance pour les répondants	186
La formation à distance comme moyen pour palier la distance ...	186
Les valeurs attribuées à la formation à distance	190
Les technologies et les stratégies propres à la formation à distance	193
La comparaison à l'enseignement en face à face	195
Pourquoi les répondants font-ils de la formation à distance ?	197
Répondre aux besoins et rejoindre les gens	198
Satisfaire des besoins personnels	200
Qui sont les étudiants à distance ?	202
Intégration des NTIC en enseignement	206
La formation reçue pour enseigner avec les NTIC	207
La nature de la formation reçue	207
La formation autodidacte	211
Le manque de ressources	213
Les compétences nécessaires pour enseigner avec les NTIC	215

Pourquoi faire appel aux NTIC ?	219
Les stratégies mises en oeuvre avec les NTIC	222
L'utilisation d'Internet et de ses composantes	223
Les stratégies reliées à l'audioconférence	231
Les stratégies reliées à la vidéoconférence	234
Les stratégies reliées à l'évaluation	236
Activités de nature sommative	237
Activités de nature formative	238
L'apport des NTIC dans leur évolution comme professeur.....	241
En conclusion	242
CHAPITRE 5 – INTERPRÉTATION	243
Introduction	244
Grandes lignes de l'analyse	246
Volet I – Représentations de l'enseignement et de l'apprentissage.....	250
La pensée (ou la réflexion) critique	251
L'interaction	252
Pour revenir au concept des représentations sociales	254
Volet II – Représentations de la formation à distance et des NTIC à l'université..	256
La vulnérabilité face à la formation à distance et aux nouveaux médias....	259
Nouveau regard sur la relation pédagogique	261
Synthèse	267

CONCLUSION.....	271
NOTES.....	277
APPENDICE A Guide d'entetien	280
APPENDICE B Lettres de recrutement et de présentation.....	283
APPENDICE C Lettres d'approbation déontologique	287
APPENDICE D Exemple de saisie de données	290
RÉFÉRENCES	292

Liste des tableaux

1	Taxonomie de Garrison sur les technologies en formation à distance (1989) (Communication bidirectionnelle)	33
2	Tableau référentiel des thèmes à l'étude	112
3	Prévision des participants selon la discipline et les médias	122
4	Diversification dans les participants retenus	124
5	Classification, catégorisation et sous-catégorisation des discours selon les répondants	142
5.1	Sur l'enseignement universitaire	142
5.2	Sur l'apprentissage	143
5.3	Sur la formation à distance	144
5.4	Sur l'intégration des NTIC	145

Liste des figures

1	La relation didactique selon Chevallard (1991)	81
2	La relation pédagogique selon Houssaye (1992)	83
3	Le triangle didactique selon Develay (1992)	85
4	Synthèse des dimensions relatives à la formation à distance	257
5	Nouveau regard sur le triangle pédagogique.....	265

INTRODUCTION

Tendances, enjeux et défis dans la pratique professorale

La révolution médiatique : une redéfinition du savoir, du temps et de l'espace

Depuis de nombreuses années, l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) fait l'objet d'études diverses dans le milieu scolaire, variant de leur utilisation comme outil pédagogique en salle de classe à leur « impact » sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Si les NTIC se sont taillées une place dans les pratiques pédagogiques à l'élémentaire et au secondaire, la question a été tout autre au niveau universitaire. Est-ce parce qu'on s'est davantage préoccupé du volet technologique plutôt que de la question pédagogique ? Il y a pourtant lieu de s'en préoccuper. Comme le soulignent Dubé et Milot (2001), l'intégration et la gestion des NTIC qui ont fait irruption en milieu universitaire est déjà un défi de taille qui se corse du fait même que le changement qu'elles suscitent subit lui-même de constantes et de rapides transformations. Outre le fait que les NTIC peuvent permettre un nouveau regard sur l'enseignement et l'apprentissage, les universitaires sont également aux prises avec un « nouveau paradigme » qui ébranle les assises mêmes de l'apprentissage et, par ricochet, celles de l'enseignement.

Our new understanding about learning is paralleled by radical developments in technology. The technological revolution holds the power to alter our education system, our work, and our culture. Indeed, this revolution puts learning and our traditional, conventional education system on a collision course. The essence of the coming integrated, universal, multimedia digital network is discovery – the empowerment of the human mind to learn spontaneously, independently, and collaboratively, without coercion (Abbott, 1997, p. 10).¹

Il va sans dire que le milieu universitaire ne peut rester exempt de la révolution provoquée par les NTIC. C'est dans cette optique que nous nous y sommes intéressée. La réflexion qui a suscité cette recherche découle de deux études. La première portait sur l'usage de la vidéoconférence interactive auprès d'étudiants de deuxième cycle universitaire (Boissonneault et al., 1998). La seconde traitait de la mesure de l'efficacité des nouveaux médias d'apprentissage (Boissonneault et Le Coz, 1999). Même à ce moment-là, la question de l'efficacité nous avait semblé mal posée ; en fait, nous la trouvions déplacée de son enjeu réel en ce que les médias sont aussi efficaces que les individus qui s'en servent (Fulton, 1999). Comme le soulignent de plus en plus de nombreux joueurs de la scène éducationnelle, même la meilleure technologie ne peut venir en aide à un mauvais enseignement. Ces études nous ont néanmoins permis d'entrevoir la percée d'une nouvelle perspective face à l'apprentissage de la part des étudiants et d'une nouvelle façon de voir l'enseignement de la part des professeurs. Mais pour qu'il y ait nouvelles perspectives, encore faut-il qu'il y ait changements d'attitudes. Or, y a-t-il réellement changement d'attitudes face à l'acte d'enseigner et d'apprendre à l'université ? Les questions que nous nous étions posées à cet égard et celles qui avaient été soulevées par les participants nous ont encouragée à aborder en plus de profondeur ce dont il s'agissait. C'est l'objet de la présente recherche.

La question de l'émergence des NTIC est d'autant plus d'actualité qu'elle se pose alors même que s'opère une recontextualisation de l'enseignement et de l'apprentissage en rapport avec le savoir. Le rôle des joueurs est ainsi appelé à être repensé. La problématique que nous soulevons gravite donc à la fois autour de la présence des NTIC sur la scène universitaire et des représentations que se font les professeurs de l'apprentissage et de

l'enseignement. Comme les nouveaux médias de communication et d'accès à l'information ouvrent des portes jusqu'ici fermées, ou tout au plus, peu accessibles, nous avons jugé important d'examiner de plus près les phénomènes de la médiatisation à l'université afin de chercher à y voir plus clair. Nous avons choisi de le faire dans le cadre de la formation à distance, cette dernière étant hautement tributaire des médias.

Au début des années 1960, McLuhan (1964) avançait que les médias changeraient l'ordre des choses en modifiant notre façon d'envisager le monde. Leur présence même créerait un nouvel environnement, lequel restructurerait l'ancien. Les changements qui en résulteraient seraient non seulement de l'ordre des habitudes de vie, mais résideraient également au niveau des façons de penser et dans les valeurs. De par les médias, nous serions appelés à voir la réalité d'une nouvelle façon, donc à connaître un nouveau paradigme.

Il est évident, près de 40 ans plus tard, que l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) change et bouscule notre dynamique sociale (Cartier, 1997). Nous sommes ainsi passés de l'ère de la radiophonie à celle de la télévision et du cinéma à grande diffusion, puis à celle de l'informatisation. La venue de la numérisation de l'informatique a permis la création de réseaux à une échelle inimaginable il y a de cela à peine quelques décennies.

Finn's (1960) prediction that new technology would bring about organizational and cultural changes which would transform society is no longer regarded as mere futurism; it has become part of the conventional wisdom about information technology (Eraut, dans Tuijnman, 1996, p. 470).

Les NTIC ne cessent de prendre de plus en plus de place dans notre quotidien, et ce, tant sur les plans personnel et professionnel. Un regard rapide suffit pour se rendre compte de l'omniprésence des nouveaux « jouets » que sont, entre autres, les cellulaires, les portables et les agendas électroniques. Nous prenons nos messages à distance, nous travaillons un même document de façon quasi simultanée tout en étant aux quatre coins du pays, nous tenons des rencontres à distance... Tranquillement, mais assurément, nous avons adopté de nouvelles façons de faire, lesquelles, en retour, ont modifié notre comportement personnel, organisationnel et institutionnel.

Nos façons de faire et d'être ne sont donc plus ce qu'elles étaient : l'immédiat est à l'ordre du jour, l'espace et le temps sont redéfinis, voire relativisés, et l'accès au savoir n'est plus le même (St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001). En raison de ces changements d'accessibilité au savoir et de redéfinition spatiotemporelle, nous sommes, aux dires de plusieurs, en pleine confrontation paradigmatique entre nos façons de penser et de faire (Béra et Mechoulan, 1999 ; Cartier, 1997, 2001 ; Guillemet et Provost, 1999 ; Lévy, 1997). « Les NTIC et les inforoutes modifient l'espace et le temps, donc la perception de notre société, et en accélèrent la rupture » (Cartier, 2001, p. 12). Béra et Mechoulan (1999) voient dans la venue d'Internet – qui a changé tout particulièrement la culture de la production et de la vente, de l'apprentissage, du travail et des loisirs – une occasion d'apprendre à penser et à faire différemment.

Le XX^e siècle [a été] marqué par des progrès technologiques, quantitativement et qualitativement sans précédent à l'échelle de l'Histoire, conduisant, entre autres, à un éclatement des savoirs, par la multiplication des modes de traitement et de diffusion des informations. Cette tendance s'est accrue vers la fin du XX^e siècle, plus particulièrement avec l'apparition de systèmes de numérisation des

données et de diffusion électronique, qui donnent accès, dans un monde désormais virtuel, et ce, pour un grand nombre d'individus, à une masse faramineuse d'informations à l'échelle de la planète. On parlera de « mondialisation-globalisation » pour désigner ce phénomène technologicoculturel, terme emprunté à l'économie et qui caractérise le type d'économie de marché qui prédomine actuellement et le réseautage qu'il suppose (Anadón et Gohier, 2001, p. 22).

Cartier (1997, 2001) qualifie le changement de rupture et de troisième génération et estime qu'il se serait produit vers 1960 avec la venue de la télévision, de la câblodiffusion, de l'audiovisuel, du satellite et des ordinateurs. Cet auteur allègue que notre civilisation est marquée par l'information, contrairement à la première qui relevait de la révolution agricole et à la seconde, de l'industrialisation. À l'instar de Cartier, Tardif (1998) parle lui aussi de rupture et de trois civilisations : la première ayant vu le jour avec l'écriture, la seconde avec l'imprimerie et la troisième avec les NTIC / l'inforoute. Nous serions ainsi à l'heure de l'alphabétisation ou de la littéracie médiatique (*digital literacy*), c'est-à-dire à un moment où prime l'évaluation critique du bien-fondé des informations.

L'enjeu dépasse celui de l'informatique. [...] L'Internet est sans doute l'instrument le plus emblématique de la construction d'une nouvelle civilisation, de l'entrée dans une ère sans précédent pour l'humanité (Béra et Mechoulan, 1999, p. 12).

Lévy (1997) parle d'une convergence vers « un nouveau milieu de communication, de pensée et de travail pour les humains » (p. 8). D'autres encore parlent d'une nouvelle économie dictée par des biens immatériels et abstraits que sont l'information et le savoir. La plus grande marchandise est désormais le service et non plus le produit : le *skill flow* l'emporte sur le *cash flow* et le conditionne (Lévy 1997). Cette « économie de l'immatériel » n'est pas sans effet sur la nature et l'organisation du travail ainsi que sur les relations entre les autres activités économiques : « [l']unité du temps, de l'espace et de

l'action, qui marquait le travail de l'économie industrielle, vole en éclats » (UNESCO, 1998, p. 34).

La transformation continue et rapide des paysages scientifique, technologique, économique, professionnel, mental [...] [crée] un espace invisible des connaissances, des savoirs, des puissances de pensée au sein duquel éclosent et mutent des qualités d'être, des manières de faire société (Lévy, 1997, p. 10-12).

Des constats similaires sont avancés par Guillemet et Provost (1999), lesquels soulignent que les instruments d'organisation, de traitement et de diffusion des connaissances que sont les NTIC modèlent et transforment les activités humaines et sociales. « Si Gutenberg a fait de chacun de nous un lecteur et Xerox un éditeur, le micro-ordinateur nous transforme en producteurs d'informations, et les médias interactifs, en consommateurs » (Cartier, 1997, p. 11 et 2001, p. 28). Mais au-delà de la simple consommation, ces nouveaux médias nous appellent également à repenser et à modifier la représentation de notre rôle en tant qu'acteurs sociaux, plus précisément dans le domaine par excellence de la transmission et du développement du savoir qu'est l'éducation. Il convient donc d'examiner de plus près, dans un premier temps, la nature des changements technologiques afin de mieux comprendre ce qui s'opère sur la scène scolaire, puis, dans un deuxième temps, ce qu'en font et en pensent les joueurs de l'arène éducative.

De la société de l'information et de la communication au monde de l'éducation

La redéfinition de l'accès à l'information et aux communications dans toutes les sphères de l'activité sociale suscite des changements substantiels dans le monde du savoir : ce dernier est plus facilement accessible, et ce, par tous. Mais que signifie avoir une plus grande accessibilité au « savoir » ? Au-delà du fait d'avoir des connaissances à la portée de la main – ne sommes-nous pas après tout en présence de technologies qui permettent la diffusion d'innombrables informations ? – les NTIC accentuent et facilitent la mise en place de mécanismes d'appui et d'encadrement pour développer le savoir. Ce dernier demeure néanmoins le fruit de l'individu, comme nous le verrons plus loin. Ceci dit, pour l'instant, ce qu'il importe de retenir c'est que le savoir – tout au plus son accès – n'est donc plus l'apanage d'une caste de personnes, mais il est à la portée de tous. Ce changement d'attribution qui se vit à l'échelle sociétale a des répercussions dans le monde de l'éducation : tout changement substantiel dans l'un se répercutant par la force des choses dans l'autre. La société façonne l'éducation puisque c'est par cette dernière qu'elle se reproduit (Bourdieu et Passeron, 1970). L'éducation est également un, sinon le « vecteur privilégié de la transformation sociale » (Guillemet et Provost, 1999). Ce fait est bien illustré par l'avènement de l'informatisation : issue et créée par l'université, l'informatique devenue numérisation revient en quelque sorte hanter le monde qui lui a donné naissance. L'une agit sur l'autre de façon synergique : tel est le branle-bas qui s'est opéré entre l'effet de la technologie sur les compétences et, inversement, l'effet de l'éducation sur l'usage et sur le développement de nouvelles technologies (Carnoy, dans Tuijnman, 1996).

Ce ne sont pas les nouveaux outils qui sont responsables des changements sociaux [...], mais les changements sociaux et démographiques qui poussent les sociétés, à un moment donné, à créer de nouveaux outils leur permettant de répondre aux défis qu'imposent des changements importants [...] (Cartier, 2001, p. 26).

Les NTIC révolutionnent non seulement plusieurs des assises qui sous-tendent notre fonctionnement quotidien en tant que société, mais aussi les institutions qui font partie du paysage, notamment les établissements d'enseignement supérieur. Cette « révolution médiatique » se fait par une redéfinition du savoir, du temps et de l'espace. Le monde de l'éducation ne peut se dissocier du monde de l'information et de la communication. Il peut toutefois choisir d'en être un miroir ou d'agir comme levier de changement. Tardif (1998) cerne bien les changements auxquels fait face le monde de l'éducation en ces mots :

Le développement rapide des technologies de l'information et de la communication, le fait qu'elles constituent un réservoir quasi illimité d'informations et les possibilités diversifiées qu'elles offrent pour ce qui est de la consultation, du partage et de la diffusion de ces dernières, contraignent les écoles à déterminer la place qu'elles devraient leur accorder. Compte tenu de l'évolution de la société, il ne s'agit pas d'un choix, mais d'une contrainte réelle (p. 12).

À l'instar de nombreux chercheurs (Bates, 1996 ; Cookson, 2000 ; Cradler et Bridgforth, s.d. ; Downes, 1998 ; Giardina et Laurier, 1999 ; Karsenti, 1999 ; Lauzon et al., 1991 ; Meunier, 1997 ; Tardif, 1998), nous reconnaissons que les NTIC constituent l'un des principaux facteurs qui alimentent les changements qui s'opèrent en éducation. Elles ne sont toutefois pas seules à susciter une redéfinition des pratiques scolaires. Bien que plus d'un estiment que tout le système scolaire est en crise, nonobstant les médias

(Guillemet et Provost, 1999), les transformations provoquées par les NTIC accentuent l'état des choses et obligent tous les acteurs de la scène scolaire à se resituer.

La présence de médias n'est toutefois pas chose nouvelle en éducation : les divers médias imprimés, visuels, auditifs s'y côtoient et y sont utilisés depuis longue date. Comme le dit bien Perriault (1996), « les projets d'utiliser les machines à communiquer pour le transfert des connaissances sont aussi anciens que les machines elles-mêmes » (p. 81). L'intégration de médias numériques et interactifs – vidéoconférence, audioconférence, inforoute – dans les pratiques scolaires oblige cependant les joueurs, de par leur portée même, à remettre en question leur rôle, voire leur contribution et leurs visées, du fait que savoir, distance et temps ne sont plus les mêmes. Les outils que nous avons créés nous obligent, en quelque sorte, à nous recréer. Tel est le défi auquel nous faisons face en tant que société, mais plus particulièrement en tant qu'éducateurs.

Au-delà de la satisfaction que retirent les professeurs de l'utilisation des nouveaux médias ou de l'aise avec laquelle ils s'en servent, il importe de chercher à mieux comprendre où se situent ces médias dans les bouleversements qui semblent s'opérer au chapitre des représentations sociales entretenues par les intéressés en regard de l'acte d'enseigner lui-même. Les écrits sont partagés à cet égard, comme nous venons d'en faire état : alors que chez certains les médias sont à la remorque de l'enseignement et de l'apprentissage, chez d'autres, ils sont à la source même des changements (Cartier, 1997, 2001). Il y a donc lieu de s'interroger sur la place qu'occupent les médias chez ceux qui y ont fait appel. Les médias sont-ils des éléments déclencheurs, des éléments contributoires ou tout simplement des éléments périphériques d'une plus grande question ? En abordant la question sous l'angle des représentations sociales, force nous est de prendre du recul et

de cerner ce qui est au cœur même de l'enseignement. Pour ce faire, nous décortiquerons ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage universitaires auprès d'un échantillonnage de professeurs provenant de disciplines diverses et faisant appel aux NTIC dans des programmes ou des concentrations d'études à distance.

Le premier chapitre jette les balises de la situation en partant de l'émergence des NTIC en société, de son passage à la scène scolaire, puis en s'orientant vers la formation à distance universitaire. Ce chapitre, qui recoupe aussi plusieurs des assises terminologiques qui sous-tendent la recherche, se termine avec la question générale de recherche.

Le deuxième chapitre constitue le cadre théorique de cette recherche. À ce titre, il aborde le concept des représentations sociales et y développe les éléments qui nourriront l'analyse, notamment la vision paradigmatique de l'éducation et la triangulation pédagogique. Il se termine par des questions secondaires, lesquelles se greffent à la question principale de recherche.

Au troisième chapitre, nous étayerons le cadre méthodologique, c'est-à-dire comment nous nous y sommes prise pour aborder cette recherche. Seront alors précisés la dimension épistémologique dans laquelle s'inscrit la recherche et les choix méthodologiques que nous avons faits. Nous y présenterons également le terrain, les sujets et les instruments de mesure.

Les quatrième et cinquième chapitres présenteront successivement l'analyse des données recueillies et l'interprétation que nous en dégageons. Ces deux chapitres permettent d'aller au cœur des questions de recherche que nous aurons soulevées en cours de route.

En conclusion, nous tisserons les grandes lignes de tous ces chapitres puis nous ferons valoir les limites et les contributions de cette recherche.

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE

Fondements historiques et théoriques

Introduction

Ce premier chapitre se veut d'être une toile de fond permettant de mieux saisir comment la formation à distance donne des pistes aux questions actuelles que nous nous posons au regard des NTIC et de l'enseignement-l'apprentissage universitaires. Les « nouvelles technologies » ayant été appropriées par diverses disciplines et étant en pleine expansion, il n'est pas surprenant d'y retrouver des divergences sémantiques. Nous avons jugé important de faire le point sur les différentes appellations, question de mieux comprendre le contexte, le potentiel et les limites de nos choix terminologiques.

Ce n'est qu'après ce survol que nous nous arrêterons à la formation à distance pour y voir le regard qu'elle permet sur la médiatisation de l'enseignement et de l'apprentissage. De cet encart, il n'y a qu'un pas vers les défis que présente cette médiatisation sur la scène universitaire laquelle ne se fait pas, il va sans dire, sans controverse. Qu'ont à apporter les médias à l'apprentissage et à l'enseignement ? Les différents discours tenus à ce propos mènent à notre question principale de recherche, que nous présentons en conclusion de ce chapitre.

Pour mieux cerner le concept de médiatisation

Avant d'entamer quoi que ce soit, quelques précisions sémantiques et conceptuelles s'imposent pour mieux comprendre la teneur des différents discours. La terminologie entourant la médiatisation étant d'usage interdisciplinaire, elle suscite de nombreuses divergences dans les appellations. Les sigles et les expressions abondent : NTIC, TIC,

CMO, etc. D'aucuns parlent de technologies, d'autres encore de médias. On retrouve également des qualificatifs variés faisant valoir l'apprentissage, l'enseignement, voire encore la communication. Pour se retrouver dans ces nombreuses aires sémantiques, il importe de les préciser.

En quoi les technologies sont-elles « nouvelles » ?

La première précision à apporter réside dans la façon de qualifier les technologies dites numériques et interactives. D'une part, l'usage les a qualifiées de « nouvelles » technologies de l'information et de la communication (les NTIC) afin de bien les distinguer des technologies déjà existantes qui préconisaient, elles aussi, l'information et les communications (télévision, téléphone, télégraphe, radio, etc.) – somme toute, les technologies que nous connaissions sous l'égide des communications de masse.

Dans l'histoire des technologies, le téléphone, le télécopieur, les médias traditionnels que sont la radio et la télévision et même l'ordinateur seul sont déjà « anciens ». L'ordinateur branché au téléphone par modem, la télématique, la vidéoconférence, l'autoroute électronique, Internet représentent, pour le moment, les nouvelles technologies, les nouveaux concepts et les nouvelles façons de communiquer. On peut déjà constater que ces nouveaux outils ont des répercussions importantes sur les façons d'être, de penser et d'agir [...] (Thomas, 1995, p. 1).

D'autre part, ces technologies sont dites « nouvelles », comme le soulignent Henri et Lundgren-Cayrol (2001) « parce qu'elles présentent et véhiculent l'information différemment, parce qu'elles permettent de communiquer autre chose, autrement. Elles

surpassent ce que nous connaissions déjà en termes de multiplication, de reproduction, de distribution et de stockage d'information » (p. 2).

Avec le temps, certains en sont venus à laisser choir le qualificatif « nouvelles » pour ne parler simplement que de technologies de l'information et de la communication – les TIC (Bélaïr et Desjardins, 2001 ; Bélanger et Ross, 1997 ; Cartier, 2001 ; Karsenti et Larose, 2001 ; Laberge, 1999 ; Lamy et Roberts, 1998 ; Tardif, 1998). Bien que nous aurions l'heur de croire que le qualificatif « nouvelles » serait tombé une fois la nouveauté passée, nous nous rangeons à l'opinion de Marton (1999), selon lequel ces technologies sont en perpétuel devenir. Cartier (1997) va même jusqu'à dire qu'elles se développent plus rapidement que notre capacité à les utiliser (p. 21). En fait, Rocheleau (1995) précise que ce ne sont peut-être pas tant les technologies elles-mêmes qui changent, mais leurs attributs, c'est-à-dire leur capacité graphique, sonore, temporelle, remodelant ainsi constamment leur portée.

Par ailleurs, puisque ces technologies sont « nouvelles » dans la représentation que s'en font les participants à l'étude (comme nous le verrons au chapitre 4), nous avons choisi, à l'instar de Guillemet et Provost (1999), d'Harvey (1999), d'Henri et Lundgren-Cayrol (2001), de Lebrun et Berthelot (1996), de Marton (1992, 2001) et de Meunier (1997), de maintenir le qualificatif et d'accorder la préséance à l'expression NTIC dans ce document.

De la technologie au média

La deuxième distinction à faire se situe au chapitre de l'usage des termes « média » et « technologie », tous deux utilisés de façon non discriminatoire dans les écrits et dans l'usage. Mais sont-ils réellement interchangeables ? L'explication de Daniel (1996) laisse entrevoir l'origine de la confusion entre les deux. Selon cet auteur, la technologie est l'application de connaissances scientifiques et de toute autre connaissance organisée à des tâches pratiques par des organisations recoupant à la fois des personnes et des machines. Il n'y a pas de technologies sans individus : « la technologie implique toujours des personnes et leurs systèmes sociaux » (Daniel, 2002, p. 3-4). Ce disant, il rejoint Bertrand (1998) pour qui la technologie recoupe tous les supports possibles, qu'il s'agisse de ressources, de machines, de méthodes. Aux dires de ces deux auteurs, la technologie aurait donc une composante à la fois technique (l'équipement) et humaine (personnes et ressources). Cela explique peut-être pourquoi le terme « technologie » semble être d'usage plus courant (Deschênes et Bourdages, 1996).

Le mot « média » semble toutefois mettre davantage l'accent sur la communication, sur l'interaction si l'on se rapporte à ce qu'en dit Legendre (1993) qui qualifie les médias de « moyens basés sur la technologie, permettant de diffuser et de conserver des informations ainsi que de développer des attitudes, de susciter une rétroaction et de favoriser l'expression » (p. 822). Dans cette optique, les médias mènent vers des processus, alors que les technologies n'en seraient que l'infrastructure. Bates (dans Tuijnman, 1996) précise à cet effet que les médias sont les formes de communication qui permettent de se représenter la connaissance alors que les technologies sont les supports des médias. Cela

explique pourquoi, en éducation – comme dans tous les rapports interindividuels – nous faisons davantage appel aux médias qui constituent « les matériaux de l'architecture et de l'ingénierie du processus pédagogique » (Deschênes et Bourdages, 1996) et, de ce fait, de la communication.

Dans cette veine, certains préfèrent parler de « communication médiatisée par ordinateur (CMO) » (*computed mediated communication*) mettant ainsi l'accent de façon indéniable sur l'objectif qu'est la communication par l'entremise de l'ordinateur. La définition qu'en donne Cyrus (1997, p. 76) l'atteste bien : il s'agit de toute communication qui se fait par le biais d'un ordinateur, que ce soit la télématique ou la conférence informatisée, l'audiographie, le courriel², Internet et le Web, ou les disques optiques.

Média d'apprentissage ou média d'enseignement ?

La troisième distinction relève des compléments utilisés pour qualifier ces médias ou ces technologies. Depuis quelques années, le plus usité de ces qualificatifs est sans conteste le terme « apprentissage » qui semble avoir supplanté le dénominateur « enseignement ». Que l'usage privilégie de plus en plus, depuis près d'une dizaine d'années, l'expression « technologie ou média d'apprentissage » plutôt que son homologue « technologie ou média d'enseignement » illustre, à notre avis, le passage d'une visée ou d'une finalité axée sur l'enseignement à une visée ou une finalité centrée sur l'apprentissage. Le choix de l'un ou l'autre de ces dénominateurs est d'importance comme nous le verrons dans le cadre théorique où seront présentés les deux paradigmes éducationnels qui ont cours.

Soit dit, l'usage de l'expression « technologie de l'apprentissage » est plutôt rare, bien qu'on la retrouve chez certains auteurs, notamment Knight (1997)³, et au sein du Bureau des technologies d'apprentissage de Ressources humaines du Canada.

L'appellation « média d'apprentissage », est certes de plus en plus courante, mais elle n'est pas sans polémique en raison de la diversité d'attributions liées au concept lui-même.

Rocheleau (1995) a bien documenté les différentes interprétations attribuées aux médias d'apprentissage et arrive au constat que les auteurs utilisent ce terme aussi bien pour faire référence aux concepts de support, de l'extension du professeur, du mode d'expression et de communication, que pour parler du moyen physique par lequel le message est véhiculé. Compte tenu que les définitions avancées par différents auteurs sont aussi variées les unes que les autres, et qu'elles mettent l'accent sur différents attributs, nous adhérons à la définition de Rocheleau (1995).

Les médias d'apprentissage sont des produits technologiques de consultation, de production et de gestion de l'apprentissage qui impliquent l'utilisation d'une ou de plusieurs infrastructures, d'un ou de véhicules et d'un ou de supports dans les relations pédagogiques et qui comprennent ou transmettent des messages dans le but de soutenir l'apprentissage (p. 9).

Cette définition a le mérite de délimiter ce que sont les médias dans un contexte éducationnel. Ils s'insèrent d'abord dans une infrastructure quelconque : par exemple, dans des installations soit physiques (les salles de classe, les bureaux), soit technologiques (les serveurs, le système de câblodiffusion). Cette infrastructure se traduit par des véhicules concrets, des appareils, tels que nous les voyons et les manipulons : ordinateurs, magnétoscope, écran, etc. Grâce aux différents supports que sont, entre autres, les disquettes, les vidéocassettes, les disques numériques, il est alors possible d'utiliser les

médias dans différentes fonctions que Rocheleau (1995) recoupe en trois volets : la consultation, la production et la gestion. La capacité de produire des informations, de les consulter puis de les gérer permet, en retour, d'échanger avec autrui, donc de communiquer. Dans cette dernière perspective, les médias permettent la poursuite d'une visée pédagogique.

À la lumière de ces précisions, il faut lire, dans ce texte, l'usage de l'appellation NTIC dans un cadre plus général, alors que l'utilisation du terme média d'apprentissage relèvera davantage du cadre éducatif.

La formation à distance : pour un nouveau regard sur la médiatisation de l'enseignement et de l'apprentissage

Pour en arriver à parler de médias d'apprentissage, encore a-t-il fallu que la technologie évolue au point de faire partie prenante des pratiques scolaires. Le premier média – dans son sens initial de moyen de communication de masse – serait, aux yeux de plusieurs, le livre, suivi par tous les autres supports ou moyens de diffusion. Avec le temps, d'autres médias se sont greffés aux pratiques – il suffit de penser aux technologies de l'audiovisuel –, mais à titre d'outils auxiliaires et toujours dans un usage en face à face.

Si nous nous arrêtons expressément à la formation à distance, c'est qu'elle est hautement tributaire des médias (Deschênes et Bourdages, 1996) et qu'elle illustre bien l'évolution technologique et médiatique qui a cours depuis près d'un siècle ainsi que la

façon dont les instances éducationnelles ont mis à profit les médias : l'enseignement est passé de la base imprimée par le courrier postal (enseignement par correspondance), à l'enseignement radiophonique et télévisé (télé-enseignement), puis il s'est informatisé (enseignement assisté par ordinateur). Les plus gros changements sont, sans contredit, ceux qui sont venus de pair avec les NTIC. De moyen individuel, l'ordinateur est devenu un outil collectif permettant la création de réseaux multimédias et la numérisation des moyens.

En fait, la formation à distance semble être le champ d'application de l'enseignement et de l'apprentissage le plus propice à l'intégration des NTIC en raison de son historique et du fait que plusieurs la voient comme le terrain le plus apte à transformer de façon radicale les pratiques d'établissements d'enseignement (Guillemet et Provost, 1999), notamment les universités. Par ailleurs, « [d]e nombreuses universités nord-américaines et européennes favorisent l'intégration des TIC par le biais de la formation à distance où l'utilisation des technologies est souvent optimisée » (Karsenti et Larose, 2001, p. 8). Son parcours, parsemé de réussites et d'échecs, présente néanmoins une feuille de route qui pourrait être fort utile aux nouveaux joueurs de la médiatisation scolaire.

Comme leurs prédécesseurs oubliés, les prosélytes modernes du télé-enseignement se croient à l'avant-garde d'une révolution qui va transformer le paysage éducatif. Envoûtés par la technologie et par le futur, ils ne s'embarrassent pas des leçons de cette expérience [celle de la formation à distance] exemplaire (Noble, 2000, p. 4).

L'origine de la formation à distance

Un bref survol historique permettra de mieux saisir la contribution de la formation à distance à notre étude. De prime abord, soulignons que les auteurs ne s'entendent pas sur le lieu et la date de naissance de ce que nous connaissons aujourd'hui comme la « formation à distance ». Les appellations ont d'ailleurs évolué avec le temps. Les expressions « télé-enseignement » et « enseignement par correspondance » ont cédé le pas à l'« éducation à distance » au cours des années 1980. Aujourd'hui encore, la désignation est en changement : de « formation ou éducation à distance », il est de plus en plus question d'apprentissage à distance (*distance learning*) ou d'apprentissage distribué (*distributed* ou *distributive learning*)⁴. De façon générale, nous parlerons de formation à distance, et préciserons ce que sous-tendent les concepts relatifs à l'apprentissage dans le cadre théorique.

Chose certaine, la formation à distance fait partie du panorama éducationnel depuis près d'un siècle et demi, soit depuis le milieu du XIX^e (Gérin-Lajoie et Wilson, 1999 ; Noble, 2000). En fait, plusieurs attestent qu'elle aurait vu le jour sous l'initiative de Pitman en Grande-Bretagne en 1840 (Holmberg, 1960, dans Keegan, 1990). La formation à distance, telle que nous la connaissons – c'est-à-dire un enseignement offert à des étudiants qui ne sont pas « présents » en salle de classe ou en face à face avec leur professeur et qui est dispensé par l'entremise d'un ou de plusieurs médias –, est arrivée avec l'avènement de l'industrialisation. C'est grâce à diverses technologies qu'elle a pu voir le jour.

En Amérique du Nord, l'approche à l'éducation à distance, particulièrement au palier postsecondaire, a d'abord été appelée « éducation par correspondance » puisque les

étudiants utilisaient essentiellement du matériel à base imprimée, ce qui correspond en tous points au bref tracé de l'évolution technologique que nous venons de faire. Le transfert sémantique de l'éducation par correspondance à l'éducation à distance s'est matérialisé en grande partie lors de la 12^e Conférence du Conseil international de l'éducation par correspondance (*International Council for Correspondance Education - ICCE*) en 1982, lorsque le nom de l'entité a été modifié à Conseil international de l'éducation à distance (*International Council for Distance Education - ICDE*). Cette modification atteste de la présence de plus en plus importante de la diversité des médias en jeu autres que l'imprimé (Garrison, 1989 ; Holmberg, 1981).

Pour circonscrire et revoir le concept de formation à distance

Le terme « éducation ou formation à distance » est devenu en quelque sorte une expression générique pour désigner toute une variété d'approches à l'éducation qui se distinguent des formes conventionnelles ou traditionnelles.

La formation à distance est décrite le plus souvent comme un mode de formation économique qui utilise des technologies pour franchir la distance spatiotemporelle, améliorant ainsi l'accessibilité dans un idéal de démocratisation de l'éducation (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p. 4).

Ce terme générique englobe à la fois le concept de l'enseignement à distance et celui de l'apprentissage à distance (Rumble, 1983). À première vue, la formation à distance se distingue de la formation en face à face en ce qu'elle sépare l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre qui se tiennent en des temps et en des lieux distincts. Ce qui qualifie cette forme d'éducation et qui contribue à la différencier du face à face va au-delà de la

simple distance physique entre les joueurs, et peut aussi se jouer, selon Dalceggio (1990), dans le temps écoulé entre l'émission d'un message et sa réception, au niveau de l'absence de structures, d'interaction, de langue commune, voire de culture commune, ainsi que dans la divergence d'attitudes et de valeurs.

Reportons-nous à la première définition de Holmberg (1981), laquelle a permis à la formation à distance d'être abordée sous un angle autre que celui d'une simple réplique « à distance » de la formation conventionnelle. Il y a 20 ans, Holmberg parlait de la formation à distance en ces termes : « *in which because of the physical separateness of learners and teachers, the interactive, as well as the preactive phase of teaching, is conducted through print, mechanical or electronic devices* (Holmberg, 1981, p. 11). À ceci, il ajoutait que la plus grande caractéristique de la formation à distance découlait de ce qu'il appelait la communication *non-contiguous*, concept que Garrison reprendra en 1989. Or, parler de communication *contiguous* ou *non-contiguous*, c'est en fait parler de communication « non continue » dans le temps et dans l'espace ; au niveau du temps nous sommes en présence d'un temps réel (synchrone) à l'encontre d'un temps différé (asynchrone), alors qu'au plan de l'espace nous sommes à distance à l'encontre du présentiel. Respectivement, les deux dénotent les changements spatiotemporels dont nous parlions au tout début.

[T]he basic difference between the contiguous and non-contiguous learning environments is in the means of communication. In the contiguous learning environments, communication is personal and face-to-face; in the non-contiguous environments, communication may be personal and face-to-face for limited periods of time, but it is

largely written, mechanical, electronic or some other means of communicating at a distance
(Sims, 1966, cité par Holmberg, 1981, p. 30).

Holmberg jetait ainsi les balises de la formation à distance en lui reconnaissant six caractéristiques qui lui étaient propres : (1) le cours / le matériel didactique est préparé à l'avance ; (2) il y a communication bidirectionnelle planifiée entre les étudiants et l'établissement, et ce, par le biais de tuteurs, de conseillers et de professeurs ; (3) les études sont indépendantes et autonomes (Holmberg estime d'ailleurs que tel devrait être le cas de toutes les études, qu'elles soient en face à face ou non.) ; (4) la communication en est une de masse en ce que le cours ou le matériel pédagogique s'adresse à un grand nombre d'étudiants ; (5) l'enseignement et l'apprentissage sont de type industrialisé : les méthodes sont planifiées, rationalisées, séparées, mécanisées, etc. ; et (6) il s'agit d'une forme médiatisée de « communication didactique guidée » (Holmberg, 1981, p. 31).

Quelques années plus tard, Holmberg reprenait avec Keegan la tâche de circonscrire davantage le concept de la formation à distance. La définition proposée par ces deux auteurs semble être la plus usitée et celle sur laquelle nous retrouvons le plus grand consensus parmi les chercheurs. À leur avis, les paramètres qui donnent à la formation à distance son unicité et qui la distinguent de la formation en face à face résident dans (1) la séparation entre le professeur et l'étudiant, (2) dans la séparation entre les étudiants eux-mêmes, (3) dans l'utilisation d'un média quelconque pour établir une communication interpersonnelle, (4) dans l'institutionnalisation de la formation, (5) dans la bidirectionnalité de la communication, et (6) dans l'industrialisation du processus d'apprentissage.

Distance education is: that field of educational endeavour in which the learner is quasi-permanently separated from the teacher throughout the life of the learning process; the learner is quasi-permanently separated from the learning group throughout the length of the learning process; a technological medium replaces the interpersonal communication of conventional, oral, group-based education; the teaching/learning process is institutionalized (thus distinguishing it from teach-yourself programs); two-way communication is possible for both student and teacher (thus distinguishing it from other forms of educational technology). It represents an industrialization of the learning process (Keegan et Holmberg, 1983, p. 43).

Vingt ans plus tard, il a lieu de remettre en question certains éléments de cette définition à la lumière des nouvelles possibilités qu'apportent les NTIC et qui bouleversent, notamment, ce qui a trait à la séparation entre les étudiants eux-mêmes et à la bidirectionnalité de la communication. Comme la formation à distance a évolué selon les époques et au gré, comme nous l'avons vu précédemment, des innovations technologiques, circonscrire le concept suscite des divergences, d'autant plus qu'il semble se produire tranquillement une atténuation entre la formation à distance et la formation médiatisée en raison notamment des changements technologiques qui se produisent et de l'effritement du concept de « distance ». Certains auteurs allèguent ainsi que la distinction entre la formation à distance et la formation sur place est en train de se désagréger et que les deux sont appelées à converger pour n'être qu'une seule formation à base médiatisée (Downes, 1998 ; Daniel, 1996 ; Marchand, 1998). L'imperméabilité entre les deux formes de formation risque donc d'être remise en question au cours des années à venir dans les structures actuelles des établissements postsecondaires. D'ores et déjà, nous voyons des établissements se tourner vers la formation sur l'inforoute alors qu'ils n'avaient aucune pratique de formation à distance (c'est le cas de l'Université de Waterloo, par exemple) et

d'autres mettre sur pied des structures de médiatisation de l'enseignement et de l'apprentissage en sus de la structure existante en formation à distance (l'Université Laurentienne, par exemple).

[A]s we persist in this dichotomous thinking [to focus either on the instruction of residential and commuting students (on-campus instruction) or on « distance learning »], the Internet and World Wide Web are rapidly erasing the boundaries that make these distinctions meaningful (Daniel, 1996, p. ix).

Les questions de la séparation entre professeur et étudiant, de l'usage d'un média pour établir la communication interpersonnelle, de la formation institutionnalisée (c'est-à-dire relevant d'établissements accrédités et reconnus) et de l'industrialisation du processus d'apprentissage (avec une équipe de production et de conception) demeurent cependant toujours d'actualité.

Sur ce dernier point, il importe de comprendre que la formation à distance a été largement influencée par la technologie éducative et, en ce sens, les étapes de la conception de matériel pédagogique sont très systémiques (définition des buts et des objectifs, étude du groupe-cible, contenu et structure, organisation et administration, choix du média, communication bidirectionnelle, construction du cours, évaluation, et révision) (Holmberg, 1981, p. 35-37). Bertrand (1998) rejoint Holmberg en situant la formation à distance dans le cadre de ce qu'il appelle le « design pédagogique » où prime l'organisation pédagogique de façon à ce que l'étudiant puisse assimiler les connaissances le plus facilement possible. De par sa démarche systémique, l'enseignement à distance se caractérise ainsi par :

- **une terminologie comprenant les mots (...) processus, ingénierie, communication, formation, technologie, techniques, moyens, environnements informatisés, laboratoire interactif, multimédias (...);**
- **un intérêt dominant pour la planification et pour l'organisation des processus de formation ;**
- **une insistance sur les composantes de la communication (...) dans le processus de la transmission de la connaissance ;**
- **une utilisation de technologies de communication : appareils audiovisuels, vidéodisques, disques compacts, ordinateurs, etc. ; (...)**
- **une volonté de systématiser le plus possible les différentes étapes de formation (définitions des objectifs, des tâches, de l'évaluation, etc.) dans une perspective générale de science appliquée ou d'ingénierie (...) (Bertrand, 1998, p. 99-100).**

Ceci étant dit, en comprenant l'évolution du concept de la formation à distance, il est plus facile d'apprécier l'évolution médiatique dont elle est tributaire. Les différentes taxonomies utilisées par les auteurs pour tenter de classer les médias en formation à distance permettent non seulement de se faire une meilleure image de cette évolution médiatique, mais également de mieux comprendre la nature des questions soulevées en cours de route sur l'enseignement et l'apprentissage eux-mêmes. C'est dans cette optique que nous nous y arrêtons.

Quelques taxonomies des médias en formation à distance

Plusieurs taxonomies illustrent les grands jalons de la créativité dont ont fait preuve les établissements d'enseignement pour rejoindre leur clientèle, pour diffuser les

connaissances et pour mettre en place des moyens de susciter le savoir. Différents auteurs ont traduit l'évolution médiatisée de la formation à distance en termes de générations ou d'étapes (Dunning et al., 1993 ; Garrison, 1989 ; Hara et Kling, 1999 ; Van den Brande, 1993). Bien que leurs différentes taxonomies suivent passablement le même tracé, elles diffèrent néanmoins selon là où est mis l'accent. Nous relevons trois grandes orientations, à savoir celles construites en fonction du nombre de médias, celles où prime le type de médias, et celles mettant en valeur les interventions et la communication permises par ces mêmes médias.

A. Du média au multimédia

Dans une taxonomie caractérisée par le nombre de médias en jeu, la première étape est celle où l'on fait appel à un seul média avec des services d'appui aux étudiants. Il s'agit généralement de l'imprimé, mais on retrouve aussi des instances où la radio et la télé sont les médias à l'honneur. L'étape suivante comprend l'usage d'une plus grande gamme de médias interreliés – le multimédia – (cassettes audio et vidéo, ordinateur, téléphone, télécopieur, audio / vidéoconférence, etc.), tandis que la troisième étape se reconnaît à l'intégration de divers types d'informations en un seul média ou réseau (Van den Brande, 1993, pp. 138-139), somme toute celle des NTIC où entre en jeu le multimédia avec l'autoroute électronique et la communication interactive.

Le concept même de multimédia est en transition. C'est ce qu'avance Cartier (1997) qui allègue que les informations diffusées et traitées sur l'inforoute ne le seront pas de façon multimédia, mais qu'elles sont appelées à l'être de façon plurimédia. Pour lui, le plurimédia, c'est un même document diffusé sur plusieurs supports, mais les écrits sont

peu loquaces à ce sujet. L'expression « multimédia » demeure d'usage plus courant (Béra et Mechoulan, 1999 ; Downes, 1998 ; Giardina et Laurier, 1999 ; Lévy, 1997 ; Meloche, 2000 ; Meunier, 1997 ; Paquette, 2001 ; Welsh, 1998), bien qu'une transition conceptuelle paraisse déjà dans ce que les différents auteurs qualifient de « multimédia ». À titre d'exemple, Paquette (2001) parle du multimédia comme « un produit de conservation et de diffusion, sous forme de codes numériques, de textes, de graphiques, d'images et de sons, et qui comprend des fonctionnalités interactives permettant à l'utilisateur de rétroagir avec le produit » (p. 361). Legendre (1993) y voit une « information médiatisée (...) impliquant le contrôle de plusieurs appareils (audiovisuels) par un ordinateur » (p. 889). Pour Welsh (1998), le multimédia fait appel à un usage interactif d'une variété de médias (qu'il s'agisse d'imprimé, de graphique, d'audio, de vidéo et d'animation) dans le but de transmettre de l'information. Comme tel, le concept de multimédia couvre aussi bien les manuscrits anciens que les technologies numérisées ; une distinction s'impose alors pour distinguer les seconds des premiers, distinction que Welsh juge importante et qu'elle souligne par l'appellation de « nouveau média » (*new media*).

Ce qu'on appelle le « multimédia » est l'ensemble des services, sachant que ceux qui ont choisi de ne pas recourir au seul support numérique ont connu l'échec. La station multimédia se doit donc d'être, aux yeux du grand public, une combinaison du téléphone, du phonographe, de la visionneuse de dispositifs, de la télévision... Elle représente l'aboutissement d'un processus de fusion entre inventions passées pour l'utilisateur, mais elle recourt à une technique nouvelle qu'est la numérisation ou digitalisation (Béra et Mechoulan, 1999, p. 28).

En avançant le terme « plurimédia » (du préfixe latin *plures* signifiant « plusieurs ») à l'encontre du « multimédia » (du latin *multus* qui signifie « beaucoup »)⁵, Cartier (1997) cherche, tout comme Welsh (1998), à distinguer les médias numériques des

médias plus conventionnels. Rhéaume (2001) tranche la question de façon plus ostentatoire en disant simplement que l'abondance de termes tels que plurimédia, multimédia, ultimédia, hypermédia et supermédia ne sont que le fruit de campagnes publicitaires et, de ce fait même, éphémères. Nonobstant le terme utilisé, ce qui importe dans la présente recherche, c'est de voir en l'usage de l'un ou de l'autre de ces termes et dans la création de néologismes l'amorce d'une divergence peut-être technologique, mais certainement conceptuelle, et de comprendre que les nuances se démarqueront au gré des nouvelles pratiques et des nouveaux usages qui découleront des nouvelles technologiques.

B. Quand priment les types de médias

Plutôt que d'envisager l'évolution médiatique par le nombre, d'autres auteurs préfèrent mettre l'accent sur le genre de médias en jeu. La taxonomie de Dunning *et al.* (1993, p. 77) illustre cette perspective et, en fait, ne représente que l'ajout des médias au fur et à mesure qu'ils apparaissent dans l'usage. Ces auteurs relèvent ainsi cinq phases :

I – celle de l'imprimé (correspondance),

II – celle de l'imprimé et de l'audio (radio, audioconférence, cassette),

III – celle de l'imprimé, de l'audio et de la vidéo (télévision, satellite, vidéoconférence),

IV – celle de l'imprimé, de l'audio, de la vidéo et de l'informatique (enseignement assisté par ordinateur, courrier électronique), et

V – celle du mix technologique (graphique audio et vidéo, vidéo comprimée).

C. Les taxonomies basées sur l'intervention et la communication

Les taxonomies portant sur le type d'intervention et de communication permis par les médias sont du troisième genre. Dans cette optique, Hara et Kling (1999) parlent de trois générations : à base imprimée, à base multimédiatique, puis par communication bidirectionnelle. Toutefois, la taxonomie que propose Garrison (1989) sur l'usage de la technologie médiatique en formation à distance semble être, à notre avis, de loin la mieux articulée. La correspondance, la téléconférence (« télé » signifiant ici « au loin » et recoupant à la fois l'audio et la vidéoconférence) et l'informatique représenteraient les trois générations d'innovations technologiques. À ces trois générations se greffent des médias auxiliaires : l'imprimé, la cassette audio et vidéo, l'audiographie, la vidéo comprimée, le téléscripneur, le disque vidéo au laser, etc. Ces trois générations mettent davantage l'accent sur les moyens de diffusion et de livraison que sur la technologie en soi (voir tableau 1).

Tableau 1**Taxonomie de Garrison sur les technologies en formation à distance (1989)**
(Communication bidirectionnelle)

1^{re} génération	Correspondance Message : imprimé Livraison : courrier
2^e génération	Téléconférence Message : audio et vidéo Livraison : télécommunications
3^e génération	Informatique Message : audio, vidéo, alphanumérique Livraison : micro-ordinateur

Plutôt que de voir l'évolution médiatique en fonction de la livraison, d'autres auteurs situent les changements en termes de communication. Apparaît d'abord la communication unidirectionnelle (par exemple, l'imprimé et la télévision), laquelle cède le pas à la bidirectionnalité (le téléphone, le courriel) où la communication se fait entre deux personnes, voire entre deux groupes de personnes, dans deux sites particuliers, comme ce

peut être le cas en audio ou en vidéoconférence. Hara et Kling (1999) attestent d'ailleurs que l'une des plus grandes contributions des technologies bidirectionnelles en formation à distance a été d'établir des communautés d'apprentissage : interaction entre étudiants, interaction entre étudiants et professeurs.

Ce qui manque à la formation à distance depuis ses débuts, c'est la capacité de soutenir la communication humaine, cette composante de l'expérience d'apprentissage valorisante et significative qui ne peut être réduite. Avec les NTIC, on peut actuellement entrevoir une solution à ce problème (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p. 5).

Puis apparaît la communication multidirectionnelle (l'audioconférence, la vidéoconférence, les groupes de discussion sur l'inforoute), qui, selon Paquette-Frenette (1994), se distingue de la communication bidirectionnelle en ce que le point de départ peut se situer n'importe où : il ne s'agit donc plus de convergence vers des périphéries. Il importe alors peu où se situent les joueurs : l'accent n'est plus mis sur la provenance, sur le lieu. Les balises de la distance doivent alors être renégociées à défaut de quoi il risque d'y avoir discontinuité dans la communication.

Les tenants de la formation à distance ont repris ces concepts en termes de point-à-point ou de point-à-multipoints. Dans le cas du point-à-point, la communication est amorcée par une personne ou un groupe à un site, un lieu donné, à l'intention d'une personne ou d'un groupe de personnes situées dans un seul autre lieu. Dès lors que les individus se retrouvent à plus de deux sites, nous sommes en situation de point-à-multipoints. De ce cheminement découle toute la question de l'interaction et de l'interactivité permises par les nouvelles technologies, question que nous aborderons en plus de détails au chapitre 2. Soulignons que l'une ou l'autre de ces pratiques

communicatives ne l'emporte pas sur les autres, chacune ayant son potentiel et ses limites selon le type d'activité voulu.

D. De la télématique à l'infosphère

Toutes les taxonomies proposées semblent cependant s'arrêter à l'avènement de la télématique, c'est-à-dire à la mise en oeuvre de différents moyens de communication par le biais de l'informatisation (aussi appelée téléinformatique, vidéographie, vidéotex, etc.), vers les années 1980, laquelle souligne la mise en réseaux de l'information (Lévy, 1997). Cela laisse quelque peu en plan l'aspect des NTIC qui, aux dires de Cartier (2001), ont vraiment pris place dans nos vies vers 1990 : c'est le début de la décennie de l'inforoute, du cellulaire, des portables, etc. Garrison est, en fait, le seul à avoir tenté d'y intégrer la question du réseautage et de la numérisation. Ce constat ne devrait pas surprendre outre mesure puisque toute la question de l'enseignement et de l'apprentissage par l'inforoute – aussi dits « en ligne », sur le Web, sur Internet – en est encore à ses premiers balbutiements (Downes, 1998) et que les technologies, comme nous le mentionnions auparavant, changent encore plus vite qu'il nous est possible de les assimiler. Selon Karsenti et Larose (2001),

le plus important changement [parmi ceux qui ont perturbé notre société] est [...] la croissance phénoménale d'Internet et, en particulier, la version graphique d'Internet communément appelée le Web qui ont modifié et qui modifieront de façon durable nos modes de communication. En l'espace de quelques années seulement, Internet et le Web sont devenus, pour plusieurs, des éléments du quotidien quasi incontournables (p. 2).

La culture et la forme du cyberspace – c'est-à-dire la numérisation de l'information et du réseautage – sont encore à faire et ne sont toujours pas déterminées (Lévy, 1997). Les taxonomies présentées l'illustrent bien.

La formation à distance, miroir de l'évolution médiatique

Pour clore cette parenthèse sur l'évolution technologique en formation à distance, il appert intéressant de dresser un parallèle entre le découpage que propose Cartier (1997, p. 11) des grandes étapes de l'histoire occidentale : les trois civilisations qu'il subdivise en contenants (écriture, imprimerie, NTIC – inforoutes) et en contenus (code alphabétique, code typographique, code médiatique). Nous nous situerions ainsi à la troisième civilisation, celle que d'autres auteurs ont qualifiée de diverses appellations : révolution de l'information et de l'image, vidéosphère, vague marquée par l'information⁶. Cette rupture aurait été elle-même précédée de l'étape de l'industrialisation et de la production de masse (deuxième civilisation) et de la révolution agraire ou des énergies renouvelables (première civilisation).

Dans leur ouvrage qui traite à la fois des écueils et des bien-fondés des technologies numérisées, Béra et Mechoulan (1999) parlent d'infosphère pour qualifier l'ère, voire la civilisation qui se dessine.

Le véritable enjeu de civilisation qui se profile au crépuscule du deuxième millénaire n'est pas le contenu culturel de l'Internet, sa soumission ou non à une américanisation dominante des contenus, la qualité de ses prestations, mais l'accès à l'infosphère, en particulier aux données à caractère privé qu'elle contient précisément parce qu'elle sait tout. Les détenteurs de l'accès aux données (...) les

grands groupes qui possèdent les satellites, les câbles, contrôlent les flux et assurent la vie technique de l'Internet ont de fait la possibilité de tout enregistrer, donc de tout exploiter (p. 298-299).

Lévy (1997), tout comme Cartier, dresse lui aussi un bilan des grandes évolutions technologiques en trois temps : la société en serait maintenant aux techniques moléculaires où le contrôle des messages se fait par le numérique et la régulation des groupes humains par immanence plutôt que par transcendance. Nous pourrions relever ainsi plusieurs typologies ou découpages par différents auteurs de différentes disciplines. Ce qu'il importe de retenir, toutefois, c'est que plusieurs personnes, à l'instar de Cartier (1997) et de Lévy (1997), s'entendent pour dire qu'un bris quelconque s'est effectué avec la venue des nouvelles technologies que l'humain a créées : « *We shape our tools and afterwards our tools shape us* » (McLuhan, cité dans Cartier, 1997, p. 12).

Comme nous le disions au tout début, les NTIC transforment nos activités et nous obligent à repenser nos façons de faire. Si nous nous sommes arrêtée à la formation à distance, c'est qu'en étant largement tributaire des médias, elle présente justement des pistes fort intéressantes pour ce qui est des changements que connaît le monde de l'éducation. Examinons maintenant comment cet exercice se traduit hors de la formation à distance sur la scène universitaire en général.

Les défis de l'enseignement et de l'apprentissage médiatisés sur la scène universitaire

L'université joue un rôle indéniable dans le transfert technologique, d'abord, en développant les compétences en gestion nécessaires pour utiliser les nouvelles technologies et les organiser, puis comme site de la recherche pour l'avancement de l'industrie scientifique et de la formation des chercheurs dans le domaine (Carnoy, dans Tuijnman, 1996).

Or, la scène universitaire, de façon générale, comme tous les autres établissements d'enseignement formel d'ailleurs, connaît à la fois une certaine effervescence et une certaine confusion en raison de la présence de plus en plus importante des NTIC. Ces dernières remettent au premier plan la question des interactions entre les joueurs – professeurs et étudiants – et redéfinissent les questions de temps – réel ou différé – et de distance. Elles agrandissent également la sphère d'accès au savoir qui ne relève plus derechef du seul ressort du professeur. Cette ouverture à l'accès à l'information semble appeler à une redéfinition du rôle que joue le professeur, à une nouvelle représentation de sa contribution.

Comme le disent Karsenti et Larose (2001), l'usage des NTIC « vient remettre en question l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre, voir la relation enseignement-apprentissage » (p. 7). Ce faisant, elles font ressortir différents enjeux : des enjeux administratifs, institutionnels et financiers ; des enjeux culturels et éducatifs ; et des enjeux pédagogiques et didactiques. Ces derniers sont, à leur avis, attribuables à « l'émergence d'un discours qui sous-tend l'existence de bénéfices sur le plan de la relation

enseignement-apprentissage attribuables aux approches pédagogiques

« constructivistes » » (*Op. cit.*, p. 6).

De façon générale, les établissements postsecondaires ont réagi de trois façons différentes face à l'inforoute : 1) en la traitant comme un ajout à la formation en face à face, 2) en la traitant comme un ajout à la formation à distance, et 3) en se lançant entièrement sur l'inforoute (Cookson, 2000). Les deux premières réactions sont de nature additive (Cyrs, 1997) : on ne fait qu'ajouter à ce qui est déjà sans véritablement changer quoi que ce soit. La troisième réaction, cependant, soulève toute la question de la perméabilité entre les deux modes – en face à face et à distance – les confondant même au point d'en faire abstraction. Cette question est d'actualité et est hautement débattue dans les cercles universitaires. Pour illustrer l'imminence du débat qui a cours, soulignons la tenue d'une audioconférence nationale en octobre 2001, menée par Tony Bates (Université de Colombie-Britannique), et regroupant des établissements postsecondaires d'un peu partout au pays afin de discuter de l'avenir des « centres d'éducation à distance », des « centres d'éducation permanente », c'est-à-dire des infrastructures différenciant l'éducation en face à face de l'éducation à distance ⁷. La teneur de cette conférence laisse entrevoir la disparition de la formation à distance à l'intention de la formation distribuée.

De façon plus pointue, la présence des médias en enseignement semble avoir suscité trois réactions chez les membres du corps professoral : 1) soit qu'ils refusent tout ce qui entourent les nouveaux médias ; 2) qu'ils les intègrent dans leur façon de faire habituelle, sans changer quoi que ce soit à leur enseignement ; 3) soit encore qu'ils réfléchissent aux nouveaux médias et à leur façon de faire afin de voir comment les intégrer et s'y adapter (Bates, 1995 ; Chen, 1997 ; Cyrs, 1997 ; Giardina et Laurier, 1999 ;

Harvey, 1999 ; Marchand, 1998 ; Meunier, 1997 ; Wolcott, 1995). Le refus, l'acceptation inconditionnelle ou l'acceptation réflexive sont en soi trois façons de réagir au changement. Le dernier scénario, celui du questionnement des compétences individuelles et de l'apport de l'agent de changement permet justement d'opérer le passage d'un paradigme axé sur l'enseignement (où le professeur est maître) à un paradigme centré sur l'apprentissage (où il est guide). Nous en discuterons plus en détails au chapitre suivant. À savoir comment cette remise en question s'opère auprès des acteurs de la scène universitaire, c'est l'objet de notre discours.

Tous les systèmes éducationnels ont à conjuguer avec les NTIC ainsi qu'avec une nouvelle conception de l'enseignement centré sur l'apprentissage. Le système universitaire n'y fait pas exception. L'université, vieille d'une tradition de plusieurs siècles, et où l'on privilégie l'exposé magistral (Harvey, 1999), est appelée, elle aussi, à repenser ses façons de faire, ses raisons d'être. Tout en faisant valoir le rôle social important que joue l'université à titre de modèle ou de source d'innovation, Karsenti et Larose (2001) reconnaissent que pour ce qui est de l'intégration des NTIC, l'université est loin d'assumer ce rôle.

[L]e modèle d'université que nous connaissons porte la marque de la société qui l'a engendré. Dans un univers où le « savoir savant » porte l'imprimatur d'une maison d'édition, le contact direct avec le vecteur de ce savoir, le professeur, exige qu'on l'écoute *in vivo*. [...] L'université n'a pas complètement réussi à arrimer les transformations technologiques et sociales qui se vivent au sein de la société au contexte de l'enseignement supérieur. Si l'université a pour mission de mieux préparer les étudiants aux défis du troisième millénaire, elle se doit de favoriser une intégration habituelle et continue des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur (Karsenti et Larose, 2001, p. 3).

Si l'université semble changer lentement, et ce, bien que « les progrès réalisés par les technologies de la communication et de l'information permettent d'entrevoir des solutions novatrices aux problèmes [qu'elle] connaît » (Guillemet et Provost, 1999, p. 4), ce serait largement en raison de la complexité de la structure d'enseignement, plus exigeante que ce à quoi sont habitués les professeurs : plus grande préparation et planification de l'acte d'enseigner, réévaluation du bien-fondé de l'usage du média selon les objectifs poursuivis et vérification de son bon fonctionnement. Toutes ces questions sont au coeur même de la préparation d'un parcours d'enseignement et d'apprentissage en formation à distance. En sus de ces étapes préparatoires, s'ajoute la complexité qui réside dans l'interaction entre les joueurs, surtout lorsque cette interaction est médiatisée et qu'elle n'a plus lieu dans la sphère spatiotemporelle à laquelle on s'était habitué. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous ne sommes plus dans des instances de centralisation où le centre se dirige vers des périphéries.

Par ailleurs, selon Harvey (1999), les étudiants ont, de par les NTIC, accès à toute une gamme d'informations, de connaissances (factuelles) et n'ont pas à être aussi dépendants des professeurs. En contrepartie, les professeurs doivent donc être de plus en plus à la fine pointe des nouveaux développements dans leur discipline, leur champ d'expertise, au risque de se voir dépasser par leurs propres étudiants. Le défi est de bien cerner les connaissances, les compétences visées, et d'être en mesure de miser davantage sur celles-ci. Nous sommes à l'heure des environnements d'apprentissage, concept auquel, selon Deschênes et Bourdages (1996), les médias contribuent énormément en ce que ces « environnements d'enseignement et d'apprentissage [...] tiennent lieu de cadre intellectuel et social à l'intérieur duquel l'apprenant poursuit sa démarche de formation » (*Op. cit.*, p.

13). Or, parler d'environnement d'apprentissage dans un cadre universitaire, c'est resituer l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre dans une relation, en tenant compte des gens qui l'animent et de leur contribution respective à l'enseignement et à l'apprentissage. Nous reviendrons sur ce concept dans le cadre théorique.

La place de la formation à distance en milieu universitaire

Si nous avançons que la formation à distance présente des expériences pour nourrir la médiatisation à l'université, il nous faut comprendre que ces expériences ne se limitent pas à une seule perspective technologique. La formation à distance est aussi le reflet des changements de perception à l'égard de l'éducation – notamment de l'éducation universitaire ou postsecondaire – qui se sont opérés dans la société. Son but premier était d'agir sur le développement socioculturel et d'augmenter l'accès à l'éducation, généralement auprès de populations cibles (milieux défavorisés sur le plan économique, milieux géographiques éloignés, groupes culturels et linguistiques minoritaires). Toutefois, afin de se faire valoir dans l'infrastructure universitaire, les recherches sur la formation à distance ont essentiellement porté, pendant de nombreuses années, sur le bien-fondé de cette forme d'éducation, cherchant ainsi à se faire reconnaître aux yeux de l'enseignement traditionnel (Bates, 1995 ; Clark, 1994 ; Cyr, 1997 ; Dalceggio, 1990 ; Dunning et al., 1993 ; Garrison, 1989 ; Holmberg, 1981 ; Keegan, 1980, 1990 ; Lebrun, 1996 ; Moore et Kearsley, 1996).

Cependant, comme l'avance Bates (2000), la recherche comparative entre l'efficacité du face à face et l'enseignement par les technologies, ou la différenciation entre

formation à distance et formation en face à face n'est plus à faire. Elle a déjà été faite et, de façon générale, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différences significatives dans la performance des étudiants selon l'une ou l'autre. Knight (1997) abonde dans ce sens en resituant la question au niveau du design de l'apprentissage ; il estime que l'une des pistes de recherche qui mériterait justement d'être poursuivie est celle de l'influence du design sur les résultats d'apprentissage. Cyrus (1997) renchérit dans cette veine et précise que ce n'est pas par la technologie que nous apprenons mais grâce à des professeurs compétents et bien préparés ainsi que par les stratégies d'enseignement qu'ils utilisent, d'où la non-pertinence de la comparaison. Bates (2000) résume ces propos en quelques mots en disant qu'une bonne technologie ne résoud pas le problème d'un mauvais enseignement.

Au fil des ans, la formation à distance s'est taillée une place dans le monde de l'éducation universitaire. C'est ainsi que nous avons vu naître des établissements entièrement dédiés à la formation à distance, tels que la Open University en Grande-Bretagne (en 1971), l'Athabasca University en Alberta (en 1970) et la Télé-Université au Québec (en 1972). Ces établissements qualifiés d'« ouverts » (*open*) sont, aux dires de plusieurs, le fruit de la démocratisation de l'éducation. Comme l'indique Paul (1990), le dénominateur « ouvert » reconnaît l'existence de barrières à l'éducation, barrières qui faisaient du système universitaire un système « fermé » tant par ses critères d'admission, ses périodes fixes d'études, ses exigences financières et son emplacement géographique. Ces barrières s'appliquaient aussi à des variables relatives à la culture et au sexe.

Nous avons aussi vu apparaître des établissements bimodaux où cohabitaient à la fois formation à distance et formation « sur campus ». En guise d'illustration, l'Université Laurentienne (à Sudbury) offre des cours et des programmes à distance par l'entremise de

son Centre d'éducation permanente depuis 1972 ; l'Université d'Ottawa le fait par le Réseau d'enseignement à distance interactif depuis 1981 ; et l'Université de Montréal par le biais de la Faculté de l'éducation permanente (depuis les années 1980). Dans tous ces cas, les instances de formation à distance sont généralement les parentes pauvres de l'établissement.

Un autre phénomène intéressant se produit depuis peu, soit l'organisation d'établissements d'études supérieures en consortium pour la livraison de cours et de programmes à distance, en privilégiant l'inforoute, et ce, dans le but de faire front commun à la mondialisation de l'éducation et à l'éclatement des frontières (Karsenti et Larose, 2001). C'est le cas de l'Université virtuelle canadienne (UVC) / *Canadian Virtual University* (CVU) fondée à l'automne 2000 et qui offre des cours depuis septembre 2001 ⁸. Apparaissent également sur le marché de nouvelles formes de réseautage interuniversitaires, notamment par des possibilités d'échanges de ressources pédagogiques, technologiques et documentaires sur l'inforoute. Citons, en guise d'illustration, le site Internet « Prof & TIC » qui s'adresse tout particulièrement aux professeurs du réseau universitaire québécois ⁹.

La formation à distance a acquis ses lettres de noblesse au fur et à mesure que des améliorations se sont produites au chapitre de la technologie et que la société en général a reconnu le besoin de se former, de se perfectionner, voire d'accéder à des études supérieures, notamment chez ceux qui y avaient auparavant difficilement accès, et ce, pour diverses raisons. Bien que la formation à distance ait originalement représenté un mécanisme d'accès et de livraison de cours postsecondaires à l'intention d'étudiants adultes, elle est de plus en plus présente dans l'arène éducative à d'autres paliers et dans la

formation externe aux établissements officiels de formation postsecondaire. C'est ainsi qu'elle prend place au palier secondaire, dans des instances telles que le Service d'apprentissage médiatisé franco-ontarien (SAMFO) du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, ou encore le Centre d'éducation à distance pour les écoles secondaires, sous l'égide du réseau Contact North / Contact Nord.

Du fait que temps et distance n'étaient pas les mêmes qu'en formation en face à face, la formation à distance a suscité, au fil des ans, des réflexions hautement polémiques, notamment celle de cerner l'apport du média sur l'apprentissage et sur l'enseignement. Cette polémique illustre bien les différentes prises de position par les tenants de l'éducation et mérite qu'on s'y arrête. Les réflexions et les recherches sur les questions de l'enseignement et de l'apprentissage médiatisés à distance ont longtemps été méconnues – elles le sont encore, mais dans une moindre mesure – par les universitaires en général. Elles sont pourtant de prime importance et d'actualité en raison de la présence parallèle des NTIC et d'un nouveau paradigme de l'apprentissage. Mais avant de nous y pencher de plus près, nous nous permettons un écart vers le contexte sociolinguistique particulier en Ontario français. Cet écart est d'importance puisqu'il illustre la part qu'a joué ou que joue la formation à distance dans l'accessibilité aux études universitaires auprès d'un groupe spécifique.

Les enjeux en milieu universitaire franco-ontarien

Il est intéressant de noter que tous les milieux universitaires francophones en Ontario sont à la fois bimodaux (l'Université Laurentienne, l'Université d'Ottawa, le

Collège Glendon de l'Université York) et « bi »-lingues : c'est donc dire que des communautés différentes s'y côtoient – communautés physiques (le « sur place » ou sur campus et le « à distance » ou hors campus) et communautés linguistiques (francophone et anglophone). La formation à distance dans ces établissements a longtemps été, et est toujours d'ailleurs, perçue comme un moyen de répondre aux besoins d'une clientèle étudiante démographiquement dispersée et restreinte. À défaut d'un nombre suffisant d'effectifs – tant chez les étudiants que chez les professeurs – on fait souvent appel à la formation à distance.

Tel est le cas de l'Université Laurentienne, université régionale située dans le Nord-Est de la province, qui constituera notre terrain d'enquête. Bien que les francophones n'y représentent approximativement que le tiers de la population universitaire, le nombre de cours et de programmes en langue française offerts à distance est, à toutes fins pratiques, le même que celui des cours et des programmes de langue anglaise.

Nous ne jugeons pas nécessaire d'insister ici sur l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage dans sa langue première : tel n'est pas le but de cette recherche et plusieurs ont déjà fait valoir le bien-fondé de cette question ¹⁰. Nous ne cherchons pas non plus à aborder par la présente la question de l'accessibilité aux études postsecondaires chez les francophones de l'Ontario ; de nombreuses recherches s'y sont déjà longuement penchés ¹¹. Il importe toutefois de noter qu'alors que la société se « masse-médiatise » ¹², la médiatisation se produit davantage en langue anglaise : les NTIC sont plus souvent qu'autrement le fruit d'établissements de langue anglaise et les infrastructures au sein même des établissements universitaires (notamment le soutien technologique) ne tiennent pas toujours compte des besoins des professeurs et des étudiants dans leur langue. C'est

dans cette optique que nous avons choisi de nous pencher sur des sujets qui appartiennent au monde universitaire francophone, plus précisément franco-ontarien et, de ce fait, il nous faudra ainsi tenir compte de cette dynamique particulière dans notre recherche.

La controverse entourant l'apport des médias sur l'apprentissage et sur l'enseignement

Parmi les questions soulevées par la formation à distance, nous retrouvons celle de savoir si les médias agissent ou non sur l'apprentissage et sur l'enseignement. En fait, bien qu'elle puisse au premier abord paraître anodine, cette question suscite de vifs débats depuis plus d'une décennie et continue à le faire. Dans le rapport de recherche *L'environnement d'apprentissage / d'enseignement médiatisé : à quoi pouvons-nous en mesurer l'efficacité?* (Boissonneault et Le Coz, 1999), nous soulevions que les chercheurs étaient très partagés à ce sujet. D'aucuns répondent par l'affirmative, d'autres insistent avec véhémence que ce n'est pas le cas. Ce débat fort controversé oppose la thèse selon laquelle le média est le message à la thèse selon laquelle le média n'a aucune influence sur l'apprentissage. Bien que cette dernière approche soit privilégiée et ait présentement le haut du pavé, elle est de plus en plus remise en question. La réponse à cette question réside, à notre avis, dans ce que nous définissons comme étant l'objectif visé par l'enseignement et par l'apprentissage. Mais, avant de poursuivre, examinons de plus près la nature des arguments de part et d'autre.

Le média est le message : la position de McLuhan

L'argument de McLuhan (1964) se résume en quelques mots : « le média est le message », c'est-à-dire qu'il façonne et qu'il contrôle l'envergure ainsi que la forme de l'association et de l'action qu'on en fait.

« The medium is the message » means, in terms of the electronic age, that a totally new environment has been created (p. vii). [...] [T]he « message » of any medium or technology is the change of scale or pace or pattern that it introduces into human affairs (McLuhan, 1964, p. 8).

Ce disant, McLuhan argumente que le fait d'intégrer un nouveau média – qu'il s'agisse des NTIC tout aussi bien que l'ont été la radio, la voiture, la télé – aux conventions d'usage ne fait que masquer les changements réels qui s'opèrent, changements qui ne se situent pas au chapitre des opinions et des concepts, mais au niveau de la perception que nous avons de la réalité, au niveau des sens : « *Our conventional response to all media, namely that it is how they are used that counts, is the numb stance of the technological idiot* » (McLuhan, 1964, p. 18). Ce n'est donc pas tant l'usage des médias qui compte, mais plutôt les changements de perspectives que sous-tend leur usage.

Il ajoute que tous les médias occupent une place plus grande dans la vie des individus que la plupart d'entre eux sont prêts à le concéder. Les médias peuvent même, en quelque sorte, devenir des richesses naturelles au coeur même de l'économie. Cette affirmation rejoint nos propos du tout début selon lesquels les services (le *skill flow*) l'emportent sur les produits (le *cash flow*). Les médias façonnent les valeurs, voire la culture ; cette culture s'imprègne alors dans toutes les facettes de la vie. Cette vision en date des années 1960 rejoint les propos tenus par Lévy (1997), Béra et Mechoulan (1999) et l'UNESCO (1998) comme nous les présentions précédemment.

Selon McLuhan, la force des médias électroniques réside dans la décentralisation du pouvoir : l'éducation, comme les autres sphères sociales, n'y échappe pas. Il n'est plus question de fonctionner de façon unidirectionnelle, c'est-à-dire du centre vers les périphéries.

Pour préciser ce qu'il entend par « le média est le message », McLuhan estime que chaque média est porteur d'une façon d'agir, d'une façon de voir la réalité. Chaque nouvelle méthode du transport des biens ou des informations voit le jour dans une bataille contre les méthodes déjà existantes ; les innovations ne font pas que déranger l'ordre économique, elles appellent à une restructuration de l'ordre social et psychologique. Par exemple, l'automobile a non seulement modifié l'environnement pour y être accommodée, mais elle a également divisé les fonctions que sont le travail et le domicile. Le phénomène des banlieusards n'aurait pu se produire sans elle. Parallèlement, le téléphone, la photographie, la radio et la télévision ont permis une plus grande homogénéisation dans le monde occidental alphabétisé.

Avant l'arrivée de l'automobile, la communauté était limitée à la géographie immédiate d'un groupe. L'automobile, et ensuite le train et l'avion, ont permis la création de communautés d'intérêt dispersées. [...] Le téléphone a changé la dynamique des choses en permettant de déplacer les idées rapidement, plutôt que les corps, tout en respectant le besoin d'interaction (Thomas, 1995, p. 4).

Par ailleurs, à la lecture linéaire préconisée par l'imprimé s'est ajoutée la lecture séquentielle propre à la cinématographie. Comme dernière illustration, il suffit de nous reporter au sensationnalisme télédiffusé lors de la Guerre du Golfe au début des années 1990 ou encore aux débats qui ont suivi les événements du 11 septembre 2001. La

télévision, en l'occurrence, tout comme la presse écrite l'a déjà fait, a agi sur les sens : dans toutes ces instances « le média était le message ».

Les opposants à McLuhan

La thèse de McLuhan soulève des réflexions fort intéressantes sur le plan social. Sur le plan éducationnel, toutefois, la polémique s'est déplacée vers la formation médiatisée à distance, pour faire valoir, d'une part, que la formation à distance et la formation en face à face s'équivalaient et, d'autre part, pour démontrer que les médias ne nuisaient pas à l'apprentissage. Ces arguments, comme nous l'avons vu auparavant, s'insèrent dans le courant de validation qu'a vécu la formation à distance alors qu'elle cherchait à acquérir ses lettres de noblesse.

Les tenants qui ne souscrivent pas à la thèse de McLuhan estiment que le média n'a aucune influence sur l'apprentissage : à leur avis, l'apprentissage est le même selon que l'on fasse appel à un média ou à un autre. Le partisan le plus représentatif de cette thèse est sans conteste Clark (1994b), aux dires de qui « il y a suffisamment de preuves provenant tant d'enquêtes de nature quantitative que de nature qualitative pour indiquer que la substitution d'un média à un autre donnera les mêmes résultats d'apprentissage ou des résultats similaires » (traduction libre, p. 7).

Son argument tourne autour de l'indissociabilité des médias et des stratégies pédagogiques et se présente en trois temps : 1) les médias ne remplacent pas les stratégies pédagogiques ; 2) ceux qui s'inscrivent en faux contre cet argument ne tiennent pas compte

des recherches sur l'apprentissage ; et 3), on semble faire fi de l'expérience acquise avec de plus « vieux » médias. Clark estime ainsi que tout événement externe qui peut agir sur l'apprentissage n'est pas inhérent au média lui-même, mais relève de la stratégie pédagogique.

Russell (1999) reprend l'argument de Clark avec, à l'appui, quelque 350 études et recherches, réparties sur une période de 70 ans, et selon lesquelles il n'y a pas de différences significatives (statistiquement parlant) entre un média ou un autre, entre la formation à distance en regard de la formation en présentiel.

Quoiqu'il en soit, l'argument de base des différents chercheurs qui adhèrent à cette pensée en est un d'efficacité et réside dans le critère de remplaçabilité : le média n'est pas en jeu s'il est possible d'obtenir les mêmes résultats avec un autre média ou sans média, et ce, pour livrer un même contenu. Si les résultats diffèrent, il s'agit alors d'une question de stratégie et non d'un apport médiatique (Basque, 1991 ; Clark, 1994a et b ; Russell, 1999).

Les deux perspectives – l'une menée par McLuhan et l'autre par Clark – fournissent toutes deux des éléments importants que nous ne pouvons refuter. Il nous semble néanmoins difficile de les juxtaposer à des fins comparatives puisque leur regard ne part pas des mêmes prémisses.

Pour poser la question différemment

En fait, peu de chercheurs remettent en question la position de Clark qui semble être acceptée sans qu'on s'y arrête. Mais on entend, depuis quelques années, des voix qui s'élèvent contre cette acceptation commune. Pour illustrer la teneur de la remise en question, citons Holmberg (1981), selon lequel :

When something has been learnt, this learning may have been caused by other influences than those of teaching. When something has been taught we do not know if something has been learnt or, in fact, if something has been learnt we do not automatically know what. Possibly something different from what was intended by the teaching has been learnt (Holmberg, 1981, p. 25).

La position de Kozma (1994a) diverge de celle adoptée par Clark et Russell sans pour autant rejoindre les rangs de la thèse de McLuhan. Kozma (1994a) estime qu'il peut y avoir apprentissage avec ou sans médias, avec ou sans stratégies. Dès lors qu'il y a média ou stratégie, ces derniers vont avoir un effet sur l'apprentissage du fait même qu'ils agissent l'un sur l'autre. Comme les étudiants apprennent en interagissant à la fois avec la stratégie et le média, il s'oppose, à l'instar de Jonassen *et al.* (1994), à Clark en affirmant qu'il est difficile, voire impossible, d'isoler les effets des médias et des stratégies. À son avis, on ne peut tout simplement pas substituer un média à un autre et s'attendre à ce que tout soit constant, contrairement à ce que suggère Clark.

En fait, les recherches sur les médias ne se sont pas réellement penchées sur l'influence que ces derniers peuvent avoir sur l'apprentissage, mais plutôt sur leur efficacité dans la structure institutionnelle (Moore, 1993, dans Carter, 1996). Le choix d'un média ou d'un autre repose plus souvent qu'autrement sur une décision d'ordre administratif et non d'ordre pédagogique. Dans la préface qu'il signe à l'ouvrage de

Russell, Clark (1999) en fait justement état dans ces termes : « *[N]o matter who or what is being taught, more than one medium will produce adequate learning results and we must choose the less expensive media or waste limited educational resources* » (Russell, 1999, p. viii).

Parler d'efficacité, comme nous le disions dans l'introduction, c'est déplacer la question de ses enjeux réels. La place des médias en formation à distance a été éclipsée par le besoin de justification en ce qui a trait à l'enseignement en face à face. Il n'est donc pas surprenant que la formation à distance se soit davantage préoccupée de faire valoir son équivalence en termes d'efficacité plutôt que de s'arrêter sur les différents médias et sur leurs caractéristiques. Par ailleurs, la mesure de cette efficacité s'est souvent traduite soit en termes organisationnels (Knight, 1997), soit en termes de rendement scolaire (Carter, 1996).

Jonassen et al. (1994) avancent que Clark ne pose pas la bonne question et que celle-ci devrait en fait se jouer sur deux volets : un volet macroscopique et un volet microscopique. D'un point de vue macroscopique, l'apprentissage se fait en situation. De ce fait, l'environnement influe sur l'expérience qu'en retire l'étudiant, et donc sur la construction de son savoir. Dans cette optique, les médias font partie de l'environnement d'apprentissage. Au volet microscopique, les médias sont des outils qui favorisent les habiletés cognitives et qui font appel à différentes stratégies cognitives ; ce faisant, le choix d'un média et de son intégration en éducation influence le processus cognitif.

Deschênes et Bourdages (1996) soulignent toutefois que du fait que les technologies aient surtout été utilisées dans la transmission de l'information plutôt que

dans la représentation des connaissances, elles n'ont pas réussi à influencer sur le processus cognitif. Pour ce faire, il faudrait utiliser les médias en tenant compte de toutes les dimensions de l'être humain : le biologique, le psycho-affectif, le socioculturel et l'éthique. Là réside, à notre avis, le vrai défi de l'enseignement.

Les enjeux fondamentaux de l'intégration des TIC en pédagogie universitaire se traduisent par une modification profonde de la tâche du formateur, de l'organisation de l'enseignement, de la conception de l'apprentissage, voire de la façon dont l'étudiante ou l'étudiant s'approprie la connaissance [Lefoe, 1998] (Karsenti et Larose, 2001, p. 7).

En partant de la prémisse que « [d]e tout temps, l'éducation et la formation ont été influencées par les technologies » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p. 3), Carter (1996) resitue la question des médias – de l'imprimé aux NTIC – et illustre sa prise de position en disant que même le texte écrit influe sur la construction du savoir, sur l'interprétation et la compréhension, sur les valeurs.

Medias necessarily involved struggles for meaning: they were the same as educational text-books in that they did not simply and transparently convey knowledge and information. Instead media engendered examination ideologically in terms of the construction of consciousness and subjectivity (Apple, 1993; Fiske, 1986) (Carter, 1996, p. 36).

De plus en plus de recherches remettent donc cette approche de non-influence entre le média et l'apprentissage en question : on parle alors de l'apprentissage indirect qui découle de l'usage d'un média (Carter, 1996 ; Hillman et al., 1994 ; Jonassen et al., 1994). À la question « Qu'apprend-on, outre la matière à l'étude, par le truchement des médias ? », Perriault (1996) rejoint Holmberg (1981) et constate que les médias permettent souvent l'acquisition d'autre chose que ce que l'on croit enseigner.

Le parcours de la médiatisation pédagogique est décidément semé d'embûches puisqu'on en vient, pour finir, à constater que les medias [sic] enseignent plus ou bien autre chose que ce que l'on croit qu'ils enseignent (Perriault, 1996, p. 95).

Tremblay (1998) et Perriault (1996)¹³ illustrent cet argument en faisant valoir que le cinéma et la télé auraient permis aux étudiants de développer des habiletés et des conceptualisations différentes de celles recherchées. Boissonneault et al. (1998) en font également état : par le truchement de la vidéoconférence, les répondants avaient appris à apprendre différemment.

Entre la thèse de McLuhan, d'une part, et la prise de position de Clark, d'autre part, il importe surtout et avant tout de bien délimiter les paramètres situationnels et ce qu'on entend par apprentissage. L'influence d'un média d'apprentissage se mesure-t-elle aux seuls objectifs fixés dans le cadre d'un enseignement formel ? Se mesure-t-elle au but final ou au processus ? Là réside, à nos yeux, la différence entre McLuhan et Clark. Nous avançons, par ailleurs, le fait que cette différence se voit à la représentation que l'on se fait de ce qu'est enseigner et apprendre, somme toute, ce que nous cherchons à cerner par la présente recherche.

Question générale de recherche

Ce survol se voulait d'esquisser la problématique générale, d'en donner les balises afin de mieux comprendre d'où nous partons et où nous allons. En dressant les grandes lignes des changements qui s'opèrent à l'échelle sociale, il est plus facile de concevoir comment ils se traduisent sur le plan scolaire, plus particulièrement sur la scène universitaire. Les NTIC, en tant que vecteurs de changement, redéfinissent nos repères spatiotemporels. Ces repères ont d'ailleurs déjà été ébranlés et éprouvés par la formation à distance. C'est pourquoi cette forme d'enseignement et d'apprentissage peut servir de source importante pour mieux comprendre ce qu'il en est. De ses débuts à aujourd'hui, la formation à distance a dû faire face à des questions que nous nous posons, à des défis similaires auxquels nous sommes confrontés. À ce titre, ce serait une erreur que de ne pas en tenir compte.

En fait, nous croyons que les professeurs d'université qui ont connu l'expérience de la formation à distance et, qui plus est, ont fait appel aux NTIC dans leur pratique, ont dû forcément réfléchir à leur rôle. Telle est l'hypothèse à partir de laquelle nous travaillons : la présence et l'intégration des NTIC en enseignement, du fait même qu'elles bousculent les façons de faire, amènent les professeurs à réfléchir à leur pratique, puis à leur rôle en tant qu'éducateurs. La question, telle que posée, rejoint des préoccupations réelles dans un contexte éducationnel telles que le soulignent Henri et Lundgren-Cayrol (2001), selon lesquels « [d]ans un contexte où les NTIC s'imposent et nous sont imposées, et en raison des potentialités qu'on leur reconnaît, nous sommes inévitablement amenés à redéfinir

l'activité éducative et de formation » (p. 2). Nous retenons toutefois la mise en garde de Cassalegno (1996), selon lequel,

il ne s'agit pas de mettre en avant une hypothèse qui exclut l'autre, de déclarer que le rôle de l'éducateur en tant que conférencier est terminé et que l'enfant [en l'occurrence, l'étudiant] sera le seul maître dans le processus d'acquisition des informations. Au contraire, il s'agit de souligner l'évolution dans le processus d'enseignement et d'apprentissage accompagné par le progrès technologique (p. 354).

Pour vérifier le bien-fondé de cette hypothèse, nous nous tournons vers les représentations sociales qui, comme nous le verrons en plus de détails au chapitre 2, sont symptomatiques des changements qui s'opèrent. Dès lors qu'un élément vient déranger l'ordre des choses, ou plus précisément l'image que l'on s'en fait, force nous est de réviser notre position. C'est dans cette perspective que nous envisageons les NTIC. C'est pourquoi nous posons la question à savoir :

Comment les professeurs d'université qui enseignent aujourd'hui en faisant appel à des médias interactifs et numériques, et ce, dans le cadre de la formation à distance, se représentent-ils l'enseignement et l'apprentissage universitaires ?

Somme toute, nous étayons depuis le début le fait que les NTIC appellent à un nouvel ordre des choses. En partant de la prémisse que le premier volet de tout changement réside dans la représentation que l'on se fait des choses, nous cherchons ainsi, par l'entremise des NTIC, à cerner les réflexions et les parcours des professeurs face à l'acte d'enseigner. En parlant de représentations, l'importance de dégager l'imagerie individuelle pour voir si une image plus collective se dessine devient apparente. Cette étude sur les représentations comme premières mesures d'un changement d'attitudes n'est qu'un

premier volet d'un questionnaire sur le rôle à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement. À notre avis, il est essentiel de tenir compte des représentations si nous voulons comprendre comment les individus s'approprient les changements qui ont cours en société et en éducation.

Pour mieux cerner notre question principale ainsi que toutes celles qui en découlent, le chapitre suivant jettera de la lumière sur les éléments que nous vérifierons pour circonscrire les représentations : paradigmes éducationnels et relations pédagogiques à partir de la triade enseignement – apprentissage – savoir. Seront ainsi en jeu les rapports professeur-étudiant, professeur-savoir, étudiant-savoir.

CHAPITRE 2 – CADRE THÉORIQUE

Représentations et paradigmes

en enseignement-apprentissage universitaires

Introduction

Le chapitre précédent a permis d'asseoir tous les éléments contribuant à la mise en contexte de notre objet d'étude : présence accrue des NTIC sur le plan social et, par ricochet, sur le plan éducationnel ; présence et intégration des médias en enseignement par le truchement de la formation à distance ; écueils et difficultés qui ont parsemé la route de cette dernière. L'objectif était d'en arriver à une meilleure compréhension des enjeux actuels : l'enseignement médiatisé sur la scène universitaire, ou plus précisément, comment les professeurs se le représentent.

L'objet de notre étude, comme nous l'avons déjà souligné à maintes reprises, réside dans les représentations que se font les professeurs d'université de ce qu'est enseigner et de ce qu'est apprendre. Nous nous sommes arrêtée à un groupe précis : les professeurs universitaires enseignant à distance et faisant appel aux NTIC. Pourquoi avoir choisi ce groupe particulier ? Nous avons vu que les nouvelles technologies ont bousculé notre façon de faire sociétal. Ce faisant, elles nous appellent, et ce, dans toutes les sphères de nos activités, à remettre en question ce que nous tenons pour acquis dans notre comportement. C'est la nature même d'une rupture. La formation à distance, de par son historique et son cheminement, et du fait qu'elle est hautement tributaire des médias, a représenté une certaine rupture, peut-être pas aussi prononcée que celle que nous connaissons présentement, mais néanmoins intéressante d'autant plus que plusieurs des questions posées à l'heure actuelle l'ont été en regard de cette forme d'éducation.

Ceci dit, la rupture sociétale que nous connaissons s'opère de façon parallèle à un « changement paradigmatique en éducation ». Comme le disait Abbott (1997), précédemment cité, « le développement exponentiel des technologies se produit au moment où nous disposons d'une nouvelle compréhension de l'apprentissage » (traduction de Tardif, 1998, p. 11). Les deux sont en collision directe. Il y a donc lieu de se demander comment elles se nourrissent l'une l'autre, si tel est le cas. C'est pourquoi nous nous intéressons à la place qu'occupent les NTIC en éducation, ou à tout le moins, à la place que leur accordent les professeurs. S'agit-il d'une place strictement instrumentale ou davantage intégrale ? Comme le soulignent Karsenti et al. (2001),

les nouvelles technologies ne peuvent plus être tenues, comme elles l'ont été jusqu'ici pour des perfectionnements extrinsèques et instrumentaux, des cours détachés de la pratique professionnelle quotidienne. Au contraire, (...) elles sont susceptibles d'amener un changement profond sur la formation en milieu de pratique ainsi que sur le profil de pratique futur des enseignants en formation (Karenti et al., 2001, p. 4).

Pour délimiter cela, nous nous tournons vers les représentations sociales qui sont au coeur de notre question de recherche. Nous nous pencherons brièvement dans ce chapitre sur l'origine de ce concept, sur sa définition ainsi que sur les façons de l'aborder, mettant ainsi en lumière le jeu entre l'individu et la collectivité ainsi que la contribution d'une recherche axée sur les représentations sociales dans la compréhension d'une situation.

Seront ensuite abordées les questions entourant le triangle pédagogique, c'est-à-dire les éléments clés autour desquels tournent toute les représentations de l'éducation. Ce faisant, nous nous pencherons sur des questions-clés : ce qu'est le savoir, ce qu'est l'interaction, ce que sont les environnements d'apprentissage. S'ensuivra la représentation

paradigmatique de l'éducation : ce qu'est un paradigme et pourquoi plusieurs auteurs ont choisi l'approche par paradigme. Deux visions paradigmatiques seront ainsi détaillées puis comparées – « le paradigme de l'enseignement » et « le paradigme de l'apprentissage ». Nous terminerons en levant le voile sur une dernière ambiguïté conceptuelle : celle de l'interaction à l'encontre de l'interactivité. Somme toute, ce chapitre porte sur les quatre grands thèmes que sont les représentations sociales, les relations pédagogiques, les paradigmes et tout ce qui entoure le concept de l'interaction médiatisée.

Qu'y a-t-il derrière le concept des représentations sociales ?

Popularisé par Moscovici en 1961 ¹⁴ (Abric, 1994 ; Deschamps et al., 1999 ; Develay, 1992 ; Doise et al., 1992 ; Guimelli, 2001 ; Leyens, 1986), le concept des représentations sociales s'insère dans le courant de la psychologie sociale (Deschamps et al., 1999 ; Lebrun, 2001 ; Leyens, 1986) qui a émergé au tournant du siècle. Ce champ disciplinaire déplace l'angle d'étude de l'individu à la collectivité en postulant qu'un groupe est plus que la somme des individus qui la composent. Les questions à l'étude passent ainsi d'un plan individuel à un plan social, c'est-à-dire d'un plan perceptuel (le propre de l'individu) à un plan représentatif (le propre de la collectivité à l'étude). Par exemple, dans la première perspective, une étude sur l'identité – en l'occurrence individuelle – serait marquée par la connaissance des processus psychologiques des joueurs, tandis que la deuxième perspective aborderait l'identité sur le plan collectif, focalisant ainsi sur les contextes et sur la dynamique du groupe, soit les interactions qui régissent les rapports entre individus. C'est de cette optique que découle le concept des

représentations sociales ; les études, notamment celles de Tajfel ¹⁵, qui s'inscrivent dans ce courant s'orientent ainsi davantage vers des déterminismes situationnels, positionnels et idéologiques (Deschamps et al., 1999).

Le concept même des représentations sociales peut être défini de nombreuses façons, chaque définition recoupant des spécificités différentes. Il semble toutefois se dégager un consensus à l'effet que parler de représentations sociales, c'est parler de l'appropriation et de la restructuration de la réalité par un groupe, par un collectif quelconque, quel qu'il soit. Étudier les représentations sociales, c'est chercher à cerner l'imaginaire collectif, la pensée du groupe face à un objet, et ce, dans le but de construire un schème de pensée qui explique la dynamique dudit groupe et au sein duquel l'individu peut se situer. L'individu demeure ainsi au coeur même du processus et, comme le dit Moscovici, « le lien [du sujet] avec l'objet est une partie intrinsèque du lien social et [...] doit être interprété dans ce cadre » (Abric, 1992, p. 12).

[L]'analyse des représentations du sujet, en tant qu'acteur social, permet de mettre à jour celles qu'il partage avec d'autres acteurs sociaux, donnant accès à une pensée sociale contextuée qui n'est plus « subie » par le sujet, mais à la construction de laquelle il participe (Anadón et Gohier, 2001, p. 29-30).

Individu et collectivité sont donc juxtaposés dans toute représentation sociale. S'intéresser aux représentations sociales, c'est ainsi, en d'autres mots, aller plus loin que la simple perception individuelle des situations, bien que celle-ci fasse partie intégrante de la représentation. C'est d'ailleurs la possibilité d'aller au-delà de ce que dit et pense un individu qui a motivé notre choix d'étudier les représentations sociales, ces dernières ayant l'avantage, comme le souligne Leyens (1986), de permettre un regard sur ce qui est

« perçu » par tous mais tout en étant encore en instance de formulation, voire de construction. Les représentations ne cherchent pas tant à cerner des images que tous connaissent et avancent – souvent de façon fortuite, sinon arbitraire – mais à dégager les morceaux d'une image en construction. Cela est d'autant plus vrai lorsque nous sommes aux prises avec de nouveaux éléments, comme c'est le cas de la présence des NTIC en éducation. Il s'agit alors d'un processus de la formulation d'images individuelles, lesquelles, en retour, permettent de construire l'image que s'en fait un groupe donné.

La représentation sociale est, à la fois, un au-delà de la perception, une structure d'opinions, une super-attitude, un imaginaire collectif balbutié individuellement, un schéma de pensée, la raison d'une théorie implicite et le reflet d'une idéologie (Leyens, 1986, p. 19).

Les représentations sociales se jouent inexorablement entre deux éléments : le sujet qu'est l'individu et l'objet même de la réalité que l'on cherche à se représenter. Pour qu'il y ait représentations sociales, encore faut-il que les différents sujets à se partager l'objet convergent sur certains plans, sans nécessairement faire fi des divergences d'opinions.

Toute représentation est une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet. Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet, et de son système d'attitudes et de normes. Cela permet de définir la représentation comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place (Abric, 1992, p. 13).

Il s'agit d'abord et avant tout d'un rapport sujet-objet. L'objet n'existe que dans son rapport à un individu et dans son rapport à un groupe. La relation sujet-objet est donc déterminante et indissociable.

Ceci dit, et à l'instar de Leyens (1986), nous retenons la définition de Di Giacomo (1981), selon lequel les représentations sociales « constituent des modèles explicatifs catégorisant des relations entre divers objets de l'environnement (...) [et] ces modèles de catégorisation et d'explication sont partagés par des collectivités d'individus dont ils régulent partiellement la dynamique » (*Op. cit.*, p. 19).

Pour mieux circonscrire le concept des représentations sociales

Il se dégage des écrits deux grandes façons d'entrevoir l'étude des représentations sociales : celle de l'objectivation et de l'ancrage social, et celle de la centralité. Ces deux perspectives se démarquent en ce que la première porte sur le processus et la seconde est d'ordre structural ; toutefois elles se complètent et se rejoignent dans la question du consensus collectif de la représentation, puis de son individualisation.

A. Objectivation et ancrage

Chez Doise et al. (1992), le concept de la représentation sociale est à la fois celui d'un savoir commun (collectif) jumelé à un savoir ponctué de prises de position (individuel). Les représentations sociales se façonnent donc en deux volets : l'objectivation (le processus collectif) et l'ancrage (le processus individuel).

Le processus de l'objectivation met sur la table ce qui est évident pour tous : il s'agit de la concrétisation de ce qui est abstrait. Le processus de l'ancrage, quant à lui, fait intervenir des déterminismes dans leur genèse et transformation. C'est dans ce processus que l'individu incorpore de nouveaux éléments du savoir dans son réseau de catégories (Doise et al., 1992, p. 14-15). L'ancrage permet, en quelque sorte, d'« accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien et donc, qui est déjà partagé (représentation sociale) par les individus appartenant à un même groupe » (Gumelli, 1994, p. 14). L'ancrage, à ce titre, désigne l'enracinement social de la représentation. Il est alors facile de voir que les différences interindividuelles puissent avoir leur place dans les représentations sociales, ces dernières étant, comme le dit Abric (1994), à la fois consensuelles et marquées par de fortes différences interindividuelles.

Partant des travaux de Moscovici (1976), Jodelet (1989) et Abric (1988), on peut affirmer que les représentations sociales se forment au sein de la structure sociale dans laquelle elles apparaissent et qui, en grande partie, les détermine en même temps qu'elles reflètent l'ancrage des individus dans leur environnement physique et social. Ce sont des « systèmes de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et pour classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective (Moscovici, 1969, p. 11, dans Garnier, 1999, p. 91).

Ainsi, toute représentation sociale d'un nouvel objet par un individu s'opère en référence à des croyances, à des valeurs, à des savoirs qui préexistent et qui sont dominants dans son groupe. « [L]'identité des principes de régulation n'empêche nullement la

diversité des prises de position qui se manifestent à travers des attitudes et des opinions »
(Abric, 1994, p. 29).

Si on considère (...) les représentations comme des opinions, attitudes ou stéréotypes on peut concevoir que les individus se différencient selon leur degré d'adhésion à ces différents types de croyances. Si on considère au contraire que les représentations sont avant tout des principes organisateurs qui régulent les rapports symboliques, on peut accepter que cette organisation génère des différences et variations systématiques entre individus (Doise et al., 1992, p. 99-100).

B. Noyau central et éléments périphériques

Dans la foulée des études cherchant à cerner les processus d'objectivation et d'ancrage dans diverses situations, il importe d'étudier les savoirs communs selon la façon dont ils s'imbriquent dans un système de régulations (Doise et al., 1992). Cette imbrication est plus explicite chez Abric (1994) qui envisage l'analyse de la structure du rapport sujet-objet dans la perspective d'un noyau central autour duquel se retrouveraient des éléments périphériques.

Selon Abric (1994), la compréhension de la réalité (c'est-à-dire ce qui mène aux représentations) s'opère par centralité, par noyau unitaire. Ce noyau constitue la pensée sociale, là où l'organisation est centralisée (Abric, 1994, p. 20). Il y a plusieurs noyaux (ou éléments) unitaires, mais une hiérarchie s'installe et l'un d'eux se démarque. Ce noyau est marqué par la culture et les normes ambiantes.

[L]e noyau central est l'élément essentiel de toute représentation constituée et [il] peut, d'une certaine manière, dépasser le simple cadre de l'objet de la représentation pour trouver directement

son origine dans des valeurs qui le dépassent, et qui ne nécessitent ni aspects figuratifs, ni schématisation, ni même concrétisation (*Op. cit.*, p. 21).

Toute représentation sociale aurait donc deux composantes : le noyau central et les éléments périphériques, ces derniers étant organisés autour du premier. Abric (1994) précise que le noyau central génère la signification des autres éléments et organise les liens entre eux. À ce titre, il est davantage qualitatif que quantitatif : ce n'est pas l'importance de sa présence qui le démarque mais sa signification à la représentation. Ce faisant, il s'agirait de l'élément le plus stable et, de par ce fait même, de l'élément qui résiste le plus au changement. « En effet, toute modification du noyau central entraîne une transformation complète de la représentation » (Abric, 1994, p. 22) et, comme le dit Minier (2001), « [l]es représentations ne se transforment pas rapidement mais plutôt sous l'influence des pratiques sociales qui les déstabilisent à plusieurs reprises » (p. 404).

Nous pourrions apparenter le concept de « noyau central » à celui des « valeurs centrales » (des traits saillants) de Smolicz (1982)¹⁶, lequel avance que toute culture possède des caractéristiques essentielles à sa transmission et à son développement. Certaines valeurs sont importantes dans la définition de l'identité d'un groupe sans nécessairement l'être pour un autre groupe. C'est par ces valeurs que la culture d'un groupe donné se démarque de celle d'un autre : ces valeurs agissent comme expression de l'identité et de la cohésion¹⁷. En guise d'analogie, il suffit de penser à la langue française comme valeur centrale dans l'identité franco-ontarienne, notamment.

Pourquoi s'intéresser aux représentations sociales ?

Les représentations sont symptomatiques des changements qui s'opèrent dans un collectif quelconque. Elles pilotent les comportements (Philippe et al., 1997). À ce titre, ce sont des guides pour l'action (Abric, 1994 ; Guimelli, 2001).

Pour la théorie des représentations sociales, l'enseignement en tant qu'objet social présente plusieurs caractéristiques intéressantes, entre autres la coexistence de conceptions variées et parfois contradictoires de l'enseignement et le fort décalage souvent mentionné entre discours et pratiques (Gigling, 2001, p. 69).

Karsenti et al. (2001) abondent dans cette perspective en soulignant que les représentations, en l'occurrence celle que se font les enseignants de leur profession, est vue comme une étape du changement.

Toute démarche de changement implique que l'individu cherchera à donner du sens, à établir un rapport individuel, profondément subjectif avec le changement envisagé. Qu'est-ce que ce changement signifie pour moi, comme enseignant ? Comment affecte-t-il la représentation que j'ai de mon rôle, de mes responsabilités ? Les représentations, les liens que les individus tissent avec l'objet du changement, nommée *dimension subjective*, demandent du temps pour se développer. Elles sont toutefois essentielles à mettre en place afin que la personne soit motivée à poursuivre son engagement dans le changement (Fullan et Stiegelbauer 1991). [...] C'est à partir de sa représentation individuelle et hautement subjective du changement envisagé que la personne décidera de l'intégrer ou non. C'est à cette condition, selon Fullan et Stiegelbauer, que se situe le véritable changement (Karsenti et al., 2001, p. 10-11).

Karsenti et al. (2001) ajoutent que c'est par l'activité réflexive qu'une personne est en mesure de clarifier le changement, c'est-à-dire en discutant avec ses pairs de ses postulats, de ses valeurs pédagogiques. « Une telle vision du changement comme

processus individuel et social est tout-à-fait congruente avec la perspective socio-constructiviste (Berger et Luckman, 1966) ¹⁸» (Karsenti et al., 2001, p. 11) où prime l'interaction sociale et où l'apprenant (en l'occurrence, la personne qui vit un changement) est placé dans un contexte qui lui permet de construire sa connaissance (*Op. cit.*, p. 6).

Comme le dit Marchand (1998), « [à] notre époque, les identités sociales, professionnelles et personnelles ne sont plus acquises une fois pour toutes ; elles ont besoin d'être parachevées, actualisées et introduites dans une perspective d'apprentissage continue » (p. 7). Les représentations jouent ainsi un rôle important dans la dynamique des relations sociales et dans les pratiques en répondant à quatre grandes fonctions : les fonctions du savoir (ce que nous savons), les fonctions identitaires (ce que nous sommes), les fonctions d'orientation (ce que nous faisons), et les fonctions justificatrices (pourquoi nous le faisons) (Abric, 1994, p. 15-16). C'est donc dire que les représentations confirment en quelque sorte le savoir, l'identité, et l'orientation tant individuelle que collective d'une personne.

Dans la lignée des études sur les représentations sociales a surgi le concept des représentations professionnelles (Giroux et Garnier, 2001). Plusieurs auteurs se concentrent depuis peu sur les représentations dans un champ particulier ou une discipline donnée (Gigling, 2001 ; Giroux et Garnier, 2001 ; Kaszap et al., 2001 ; Lelis, 2001 ; Minier, 2001 ; Paquette, 2001). La construction de l'identité sociale que se font les enseignants de leur profession est justement une question fort prisée à l'heure actuelle. Les études qui traitent de cette question permettent de mettre en évidence les significations que les enseignants accordent aux événements qui se produisent dans un cadre professionnel.

[1] est important de comprendre que les enseignants occupent des positions différenciées par rapport aux ressources dont ils disposent et qu'ils ont construites tout au long de leurs histoires. Ainsi, il n'y aurait pas qu'un seul professionnalisme, mais plutôt des formes particulières de vivre le travail, qui ne sont pas nécessairement visibles, ni revêtues de caractéristiques communes [...]. Les différences doivent être affirmées puisqu'elles renferment des conditions objectives de production des sujets à partir desquelles ont été établies des façons de percevoir et de classer le monde (Lelis, 2001, p. 10-11).

Le concept des représentations sociales, en tant que guide d'action, nous permettra de juxtaposer un ensemble d'images individuelles pour voir s'il s'en dégage une image collective de ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage universitaires, ou, à tout le moins, les instances où il y a consensus et où il y a différence interindividuelle. Ce faisant, « [1]es représentations sociales [...] imprégnées des connaissances communes et des valeurs partagées, créées au fil des interactions, qui en constituent les fils de chaîne et de trame [...] offrent des cadres d'analyse et d'interprétation de réalités multiformes (Lebrun, 2001, p. 11).

Au premier chapitre, nous nous sommes longuement étendue sur la présence et l'intégration des NTIC sur la scène universitaire. Comme ces dernières ébranlent des assises jusqu'à maintenant peu contestées, il y a lieu de voir comment des membres du corps professoral, par le truchement de la formation à distance, se les représentent dans leurs pratiques. Pour nous y retrouver, nous nous tournons vers les diverses relations pédagogiques – telles qu'elles se dessinent dans le « triangle pédagogique » – qui peuvent s'en dégager. C'est sur quoi nous nous pencherons maintenant, après quoi nous examinerons de plus près la représentation paradigmatique que de nombreux chercheurs entretiennent à l'égard de l'éducation.

Pour une vision tripartite de l'éducation :

le triangle pédagogique

Le principe de l'éducation repose sur les trois éléments que sont l'enseignement, l'apprentissage et le savoir. C'est dans cette triade que se tissent toutes les relations pédagogiques et c'est au chapitre de la dynamique de ces relations mêmes que se redessine le changement en éducation : le rôle des joueurs, défini à la lumière du « savoir » et dans un espace-temps, un espace-lieu défini, est remis en question ; leurs représentations de ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage l'est tout autant (Balpe, 1997 ; Downes, 1998 ; Marton, 1997, 1999 ; Maxwell, 1995 ; Tardif, 1998). En fait, le vrai changement en éducation relève du rapport au savoir (Develay, 1992 ; Charlot, 1997), rapport entretenu par les deux autres éléments que sont l'enseignement et l'apprentissage et remis en question, entre autres, par la venue des NTIC. Avant d'examiner de plus près la dynamique entre ces trois éléments, penchons-nous brièvement sur l'essence de chacun d'eux en posant les questions : qu'est-ce qu'enseigner ? qu'est-ce qu'apprendre ? qu'est-ce que le savoir ?

Qu'est-ce qu'enseigner ?

Comme le dit Legendre (1993), enseigner est un « processus de communication en vue de susciter l'apprentissage » ; il s'agit « des actes de communication et de prises de décision mis en oeuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique » (p. 507). Si la communication est au coeur du processus d'enseignement, elle est, de facto, au coeur de l'apprentissage.

Qui dit communiquer, dit interagir. À cet égard, Hara et Kling (1999) soulignent l'importance du concept de l'interaction dans l'efficacité de toute forme de formation. C'est par l'interaction, par le dialogue, par les échanges que se construit le savoir. L'enseignement serait ainsi le « facteur » permettant l'interaction entre individus ce qui, par ricochet, permettrait à ces derniers d'acquérir des savoirs, bref de se les construire. Ce disant, nous nous inscrivons dans une approche constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage, à l'instar de Paquette (2001) qui définit la formation comme étant :

un processus intersubjectif de construction de connaissances et d'objectivation de ces connaissances en savoirs théoriques ou pratiques reconnus par un groupe ou une communauté, processus qui se déroule dans un contexte spécifique. Ce contexte procure des occasions, des opportunités ou des exigences qui conduisent les individus à puiser dans les construits antérieurs auxquels ils ont accès, les leurs et ceux de leur communauté, pour élaborer de nouvelles constructions répondant mieux aux nécessités de leurs activités quotidiennes. Au cours de ces activités, ils auront à présenter et [à] communiquer leurs construits personnels, à les confronter à ceux des autres membres de leur communauté et à en négocier la validité. C'est à travers ces processus de transformation des construits antérieurs, d'objectivation des nouveaux construits et de transaction sociale qu'un individu se forme dans une discipline, une technique, un métier ou encore une profession (p. 363-364).

Or, la communication et l'interaction par l'entremise de divers médias ont toujours été, comme nous l'avons vu au premier chapitre, des concepts fondamentaux en formation à distance. Rappelons brièvement que le but des médias étaient de permettre la communication afin que l'apprentissage ne soit pas un acte solitaire sans échange. La formation à distance a évolué en fonction du genre de communication possible : de l'unidirectionnel, au bidirectionnel pour en arriver au multidirectionnel, d'une part ; des différents canaux qui ont permis la communication : imprimé, audio et vidéo, d'autre part.

Comme le précise Paquette (2001), « étudier un contexte de formation multimédiatisée, c'est étudier l'espace constitué par les relations et les échanges entre les individus participant à l'activité de formation » (p. 370). Bien que ce concept incontournable de l'interaction médiatisée puisse au premier abord sembler assez aisé à saisir, certaines ambiguïtés font surface. Nous y reviendrons plus tard.

Arrêtons-nous d'abord quelques instants au concept d'environnement d'apprentissage, précédemment mentionné. Les auteurs mettent de plus en plus l'accent sur ce qu'ils appellent les « environnements d'apprentissage » ou les « environnements pédagogiques ». Qu'en est-il réellement ? Il s'agit d'abord et avant tout d'une démarcation entre des situations axées sur l'enseignement et des situations axées sur l'apprentissage. Dans cet ordre des choses, il s'agit donc d'espaces propices à la construction du savoir grâce aux diverses stratégies que met en place le professeur pour activer la réflexion et pour susciter l'échange. Selon Bates (1996), les nouveaux environnements d'apprentissage occasionnent une transition des modèles d'enseignement traditionnels vers de nouveaux paradigmes de l'apprentissage. (Cette question sera reprise en plus de détails dans la section qui suit.) Comme le soulignent Deschênes et Bourdages (1996), cette transition s'opère en ce que c'est à l'intérieur de ces environnements d'apprentissage – qu'ils appellent environnements pédagogiques – « lesquels tiennent lieu de cadre intellectuel et social [que] l'apprenant poursuit sa démarche de formation » (p. 13). Il s'agit encore ici d'une approche constructiviste, en ce que la formation relève de l'individu.

Parallèlement, chez Collins *et al.* (dans Tuijnman, 1996), le concept d'environnements d'apprentissage supplante celui des méthodes d'enseignement afin d'illustrer le changement de perspective de l'enseignement vers l'apprentissage. Ces

derniers reconnaissent trois fonctions à ces environnements, soit la participation à des échanges, la participation à des activités et la présentation d'exemples à évaluer. Ces trois fonctions s'opèrent dans différents types d'environnements : de communication, de contenu (transmission – réception), de résolution de problèmes, de formation, de performance, de vérification et d'évaluation. Cela rejoint Tardif (1998) qui fait

référence à des milieux pédagogiques qui, d'une manière systématique, soutiennent et stimulent les apprenants parce que ces derniers perçoivent que les idées sont accessibles, les alternatives explicites, les mystères fascinants et parce qu'ils considèrent qu'ils peuvent gérer les problèmes rencontrés (p. 50).

Ces environnements diffèrent-ils selon qu'ils soient à distance, médiatisés ou en face à face ? Parler d'environnement d'apprentissage multimédia interactif, comme le font Giardina et Laurier (1999), c'est en fait parler d'un environnement actif où l'individu n'a d'autre choix que de changer sa perception des connaissances, à l'encontre d'un environnement passif qui ne véhicule que des informations. Selon ces deux auteurs, un tel environnement se doit d'être, « d'une part, le moyen de communication des intentions pédagogiques du professeur / concepteur et, d'autre part, le lieu d'essai, d'accès, de jeu, de réflexion de l'apprenant qui cherche, interprète, manipule et construit de nouvelles connaissances » (p. 37).

Laferrière (2001) voit, dans le déplacement de l'attention vers l'apprenant et avec la venue des NTIC, des innovations dans les méthodes de travail de l'enseignant par l'instauration « d'un environnement d'apprentissage riche au plan interactif (interaction personne-machine et interaction personne-personne) » (p. 77), d'où l'idée de transformation des rôles des enseignants et des élèves. « Pour décrire le nouveau rôle du

maître, il est souvent fait appel à des termes comme ceux de guide, [de] *coach* et [de] *facilitateur* » (*Op. cit.*, p. 78).

Avec ces quelques précisions en tête, posons la question à savoir comment les professeurs se positionnent-ils face à la connaissance et au savoir ? Que cherchent-ils à développer chez les étudiants et comment s'y prennent-ils ? Les réponses à ces questions souscrivent à l'un ou l'autre des deux paradigmes que nous présentons plus loin et qui sont à la base même de notre questionnement : dans l'un, le professeur est garant de l'apprentissage, dans l'autre, cette responsabilité revient à l'individu en apprentissage, l'étudiant. Bien que, dans les deux cas, les professeurs soient créateurs d'environnements pédagogiques (Tardif, 1998), la nature même de l'environnement est appelée à changer. Dans le cas du paradigme de l'apprentissage, Tardif parle d'environnements maximalistes et les oppose aux environnements minimalistes du paradigme de l'enseignement. La distinction réside dans la part de contrôle qu'exercent les apprenants sur les situations d'apprentissage, contrôle qui se manifeste par leurs questions et par la prise en compte de leurs préoccupations. Il s'agit d'une relation entre apprenants et enseignants. Les environnements d'apprentissage font donc appel à la poursuite concomitante de plusieurs objectifs, à la fois en classe et hors de la salle de classe (Tardif, 1998, pp. 59-61).

Pour être conformes aux orientations du paradigme d'apprentissage, les environnements pédagogiques se caractérisent, entre autres, par une plus grande authenticité des situations d'apprentissage, par une transdisciplinarité, par des interactions constantes entre théorie et pratique et par l'intégration des évaluations aux situations d'apprentissage (Tardif, 1998, p. 53). L'interdépendance, l'ouverture et la pensée critique sont donc à l'ordre du jour.

La situation d'apprentissage est marquée par le lieu, les personnes et le moment. Apprendre [...], c'est toujours apprendre à un moment de mon histoire – mais aussi à un moment d'autres histoires, celles de l'humanité, de la société dans laquelle je vis, de l'espace dans lequel j'apprends, des personnes qui sont en charge de m'apprendre. La relation pédagogique est un moment, c'est-à-dire un ensemble de perceptions, de représentations, de projets actuels s'inscrivant dans une appropriation des passés individuels et projections que chacun construit du futur. [...] On apprend parce que l'on a des occasions d'apprendre, à un moment où l'on est plus ou moins disponible pour saisir ces occasions.

[...] L'espace de l'apprentissage [...] est donc un espace-temps partagé avec d'autres hommes. Les enjeux de cet espace-temps ne sont jamais uniquement épistémiques et didactiques. Sont également en jeu des rapports aux autres et des rapports à soi (Charlot, 1997, p. 79).

Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce que le savoir ?

Dans cette optique, il est difficile de dissocier l'apprentissage de l'appropriation du savoir, ce savoir qui est au coeur même des changements qui s'opèrent tant dans les rapports pédagogiques que dans nos rapports aux nouvelles technologies et dans nos rapports à soi et aux autres. Comme nous l'avions mentionné au chapitre premier, le savoir demeure le fruit de l'individu, c'est-à-dire qu'il se construit par une personne, et ce faisant, différemment par tous et chacun. Comme le dit Charlot (1997), il est difficile de définir le savoir de façon générale, puisque tout savoir est le propre d'un individu engagé dans un rapport et résulte d'une confrontation interpersonnelle (Cazabon, 1995). Le savoir n'existe donc pas en dehors de la personne. C'est par et dans l'interaction qu'il se construit, qu'une personne se le fait sien, et non dans l'interactivité machinique. Comme le dit bien Bates (s.d.) :

I see learning as an individual quest for meaning and relevance. Once learning moves beyond the recall of facts, principles or correct procedures, and into the area of creativity, problem-solving, analysis, or evaluation, (...) learners need inter-personal communication, the opportunity to question, challenge and discuss. Learning is as much a social as an individual activity (p. 6).

Là aussi quelques précisions cruciales s'imposent. Plusieurs se représentent le savoir comme quelque chose qui s'acquiert, entre autres, de façon tout à fait factuelle. Massan (2000) fait bien état de l'absurdité qui sévit chez plusieurs en citant Bill Gates qui se prononce sur l'apprentissage par l'inforoute : « Les élèves sont les travailleurs de l'information par excellence, puisque apprendre n'est pas autre chose qu'acquérir des connaissances » (p. 2). L'information véhiculée sur l'inforoute n'est pas en soi un système d'apprentissage. Pour qu'elle le soit, il faut « réfléchi[r] à comment les individus vont prendre cette information, qu'est-ce qu'il vont en faire » (*Ibid.*). C'est alors que nous sommes en présence de « savoir ». L'utilisation du mot et du concept est donc multiple : à nous, comme récepteur social, de reconnaître ce dont il est question. Dans un cadre pédagogique, il importe de comprendre que bien qu'il se juxtapose à la connaissance et à la compétence, le savoir s'en distingue.

Deux constats méritent d'être notés à cet égard. De façon générale, comme nous venons de l'illustrer, les écrits entourant la médiatisation, et ce, à l'échelle sociale, semble confondre connaissance et savoir. Selon Charlot (1997), la connaissance est le résultat d'une expérience personnelle liée à l'activité d'un sujet doté de qualités affectivo-cognitives ; en tant que telle, elle est intransmissible, elle est « sous le primat de la subjectivité ». Le savoir, comme l'information, est « sous le primat de l'objectivité » ; mais

c'est de l'information appropriée par le sujet. [...] Le savoir est produit par le sujet confronté à d'autres sujets (p. 70).

Par ailleurs, il est également intéressant de noter que ces mêmes concepts se traduisent en un seul mot en anglais : *knowledge*. La distinction que nous cherchons à faire valoir ne se pose donc pas dans les textes de langue anglaise puisque nous n'en avons relevé aucune mention dans les écrits d'auteurs américains ou canadiens de langue anglaise. Il importe de différencier le savoir que se construit l'individu et celui auquel certains font référence (surtout en anglais) et qui se rapporte davantage à l'accès à l'information. Être informé, n'est pas savoir, bien que l'usage familier de la langue le laisse souvent entendre.

On ne va pas à la pêche au savoir en naviguant au hasard sur des bancs de données et en jetant négligemment une ligne. Et on ne revient pas plus savant après avoir trouvé l'information recherchée. Au mieux revient-on plus informé, c'est-à-dire plus alourdi. [...] Le savoir n'est pas l'accumulation des informations glanées grâce à la générosité des concepteurs de pages Web qui ont bien voulu nous informer, c'est-à-dire mettre en forme les données que nous n'avons pas voulu consommer brutes. Il n'y a pas de vraie connaissance octroyée, offerte, servie ; tout savoir est conquête (Béra et Mechoulan, 1999, p. 142-143).

Ceci dit, l'information véhiculée par les médias ne fait pas le savoir, mais elle peut y contribuer. Les NTIC comprennent toute la gamme des moyens pour transmettre l'information, donc pour faciliter l'acquisition de faits, l'acquisition de la connaissance. Le savoir demeure la construction qu'en fait l'individu ; comme tel il est intrinsèque à la personne et les médias n'en sont pas tributaires (Cyr, 1997 ; Fetterman, 1997 ; Fulton, 1999). C'est donc dire que les étudiants ne construisent pas leur savoir à partir de la

technologie, tout au plus le savoir visé dans un cours donné. Par contre, la médiatisation permet l'échange ; elle permet de rejoindre un plus grand nombre d'étudiants situés plus loin et par une variété de sens. Les étudiants apprennent à partir de la façon dont les professeurs transmettent un message par le biais de la technologie (Cyrus, 1997).

L'apprentissage découle ainsi des actions et des interactions entre les professeurs et les étudiants (Fetterman, 1997). Comme le précise Fulton (1999), ce ne sont pas les technologies qui font l'apprentissage. Il ne s'agit pas de simple cause à effet : « *The technology doesn't teach the skills; rather, it has shown value in providing the opportunity for sustained practice (..) that students need for developing fluency as skills become ingrained* » (s.p.).

L'intégration des NTIC met en évidence l'importance même de la qualité de la relation maître-élève(s). L'idée même de communautés d'apprentissage évoque un degré élevé d'interaction sociale élève-élève et élève-maître à des fins d'apprentissage (Laferrière, 2001, p. 83).

La dynamique entre les trois éléments

Au fondement même de l'éducation se tissent ainsi des relations entre les trois éléments que sont l'apprenant – l'enseignant – le savoir (Chevallard, 1991 ; Develay, 1992 ; Houssaye, 1992 ; Legendre, 1993). Les formes que peuvent prendre ces relations varient selon que l'accent soit mis sur l'apprenant ou sur l'enseignant, et selon par qui passe le savoir. Reprenons brièvement certains des auteurs – notamment Chevallard, Houssaye et Develay – qui s'y sont penchés pour voir en quoi l'interprétation de cette représentation ternaire peut différer de l'un à l'autre.

Chevallard (1991) qualifie cette représentation de relation didactique qu'il schématise sous forme triangulaire avec à chacun des pôles : l'enseignant (P), les élèves (E), le savoir enseigné / disciplinaire (S). En fait, ce qu'il a fait, c'est d'ajouter une troisième dimension à la relation binaire enseignant-enseigné : celle du savoir.

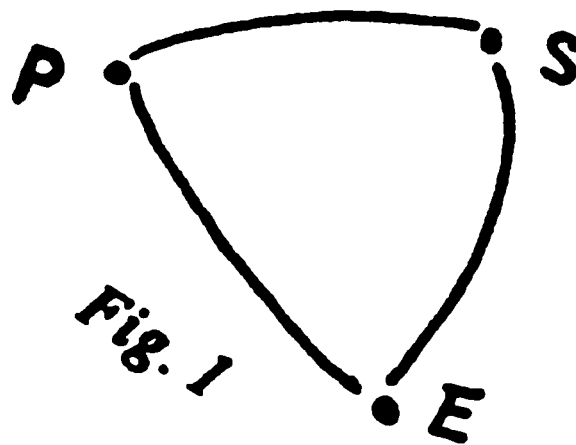


Figure 1

La relation didactique selon Chevallard (1991)

Source : Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*.

2^e édition. (s.l.) : La pensée sauvage, p. 23.

À la question « Qu'est-ce que le Savoir ? », il fait la distinction entre le savoir savant et le savoir enseigné : c'est le transfert de l'un à l'autre qui crée ce qu'il appelle la transposition didactique. « Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la *transposition didactique* » (Chevallard, 1991, p. 39). Pour lui la distinction entre l'enseignant et l'apprenant (qu'il appelle l'*enseigné*) réside dans le temps au savoir où le premier transforme le « savoir savant » en « savoir enseigné » pour que le second puisse se l'approprier : « le déploiement temporel du savoir dans le processus didactique constitue comme tels enseignant et enseigné, d'un même mouvement, dans leurs positions respectives et leurs relations spécifiques à l'avant et à l'après » (*Op. cit.*, p. 72). En sachant avant tout autre, en sachant déjà et davantage, l'enseignant peut alors établir le parcours de l'appropriation du savoir. C'est dans cette optique que Chevallard met l'accent sur l'aspect « didactique » de la relation.

Pour Houssaye (1992), la relation se présente, tout comme Chevallard (1991), sous forme triangulaire avec à ses trois pôles le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Il se différencie de Chevallard, toutefois en ce que tout se dessine dans les rapports plutôt que sur l'aspect didactique : enseignant – savoir, apprenant – savoir, et enseignant – apprenant. Houssaye qualifie ces rapports de processus, chacun d'eux subsumant pour lui « plusieurs options, plusieurs pratiques, plusieurs modèles pédagogiques » (p. 37). Si Houssaye s'arrête sur le processus qu'il juge essentiel, c'est qu'il attribue à ce dernier « la transformation des informations mises en oeuvre par la communication pédagogique [...], [c'est-à-dire] les mouvements des échanges pédagogiques » (p. 37).

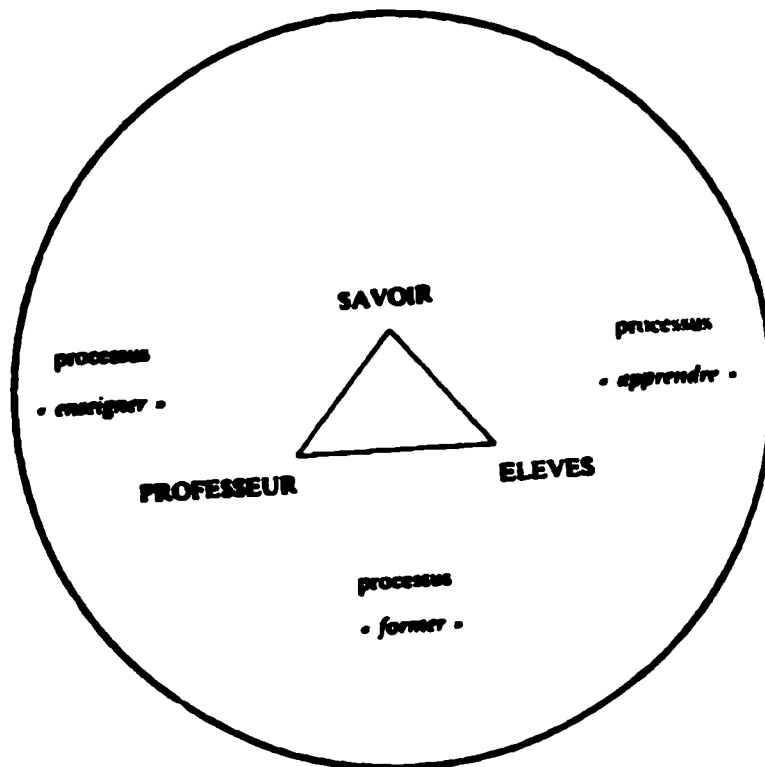


Figure 2

La relation pédagogique selon Houssaye (1992)

Source : Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique*. 2^e édition. Berne : Peter Lang.

Coll. « Pédagogie : histoire et pensée », p. 41.

Les trois pôles de son triangle pédagogique représentent trois types de professeurs selon le processus privilégié et dominant : le processus « enseigner », le processus « former » et le processus « apprendre ». Lorsque le rapport enseignant – savoir prime, nous sommes dans le processus enseigner : « le professeur fait exister le savoir et le savoir justifie le professeur » (Houssaye, 1992, p. 44). Lorsque domine le rapport apprenant –

savoir, nous sommes dans le processus apprendre : « l'élève s'approprie directement le savoir, le professeur n'étant plus le médiateur privilégié par lequel le savoir passe obligatoirement, mais un organisateur de situations de formation » (*Op. cit.*, p. 47). En revanche, lorsque prime le rapport enseignant – apprenant, nous serions dans le processus former où « l'enseignant [cherche] à favoriser, sans l'imposer, l'analyse des processus affectifs et les élèves [...] [acceptent] que l'enseignant puisse les aider à mieux se connaître en tant qu'individus et en tant que groupe » (*Op. cit.*, p. 45).

À l'instar de Houssaye, Develay (1992), parle de triangulation, mais dans un cadre didactique. Il y a apprentissage lorsque les trois rapports sont équilibrés. Ce cadre est didactique en ce qu'il relève d'un contrat entre le professeur et l'étudiant pour ce qui est du « savoir » à enseigner et du savoir « à s'approprier ». Il est didactique en ce qui concerne la relation entre le professeur et l'étudiant face au savoir « disciplinaire », d'une part, et le savoir « à enseigner » à véhiculer vers l'autre, d'autre part : c'est la transposition didactique. Il est didactique dès lors que le professeur tient compte de la représentation que se fait l'étudiant de sa réalité pour s'approprier le savoir.

[L]e regard didactique est centré sur l'apprenant confronté au savoir. Il s'agit d'une déviation du regard qui a prévalu longtemps en éducation, et qui considérait que la relation enseignant-enseigné expliquait, quasiment à elle seule, les questions d'appropriation du savoir. Ce n'est plus la relation maître-élève qui est ici centrale [...] mais l'appropriation du savoir par l'apprenant (Develay, 1992, p. 71).

Dans les trois rapports, il y a part de responsabilité des deux joueurs face au savoir. Cette responsabilité est réciproque pour qu'il y ait apprentissage. L'étudiant apprend si certaines conditions sont en oeuvre et le professeur enseigne en tenant compte de

différentes notions qui nourrissent ces conditions. Par exemple, l'étudiant ne peut s'assurer d'avoir compris si le professeur ne met pas en place des stratégies d'application et de réinvestissement (p. 159).

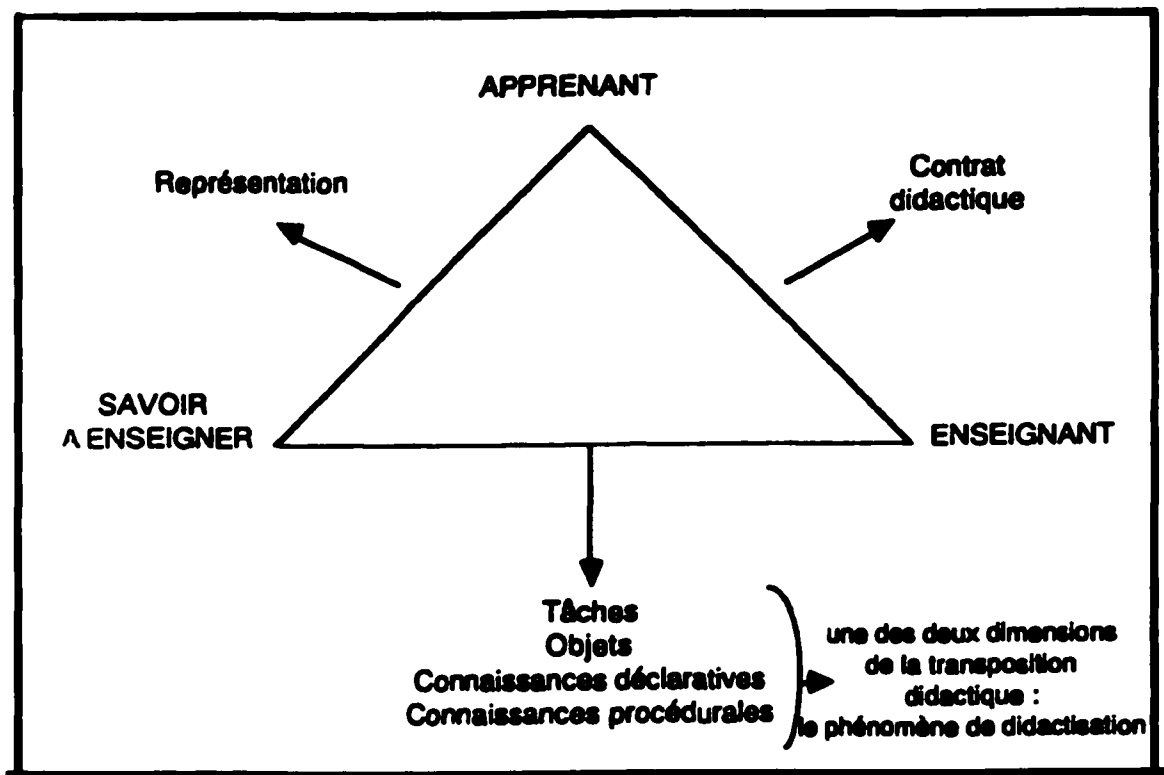


Figure 3

Le triangle didactique selon Develay (1992)

Source : Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire.

Paris : ESF, p. 75.

À prime abord, les trois auteurs susmentionnés s'entendent sur les éléments qui entrent dans la composition de la dynamique pédagogique : enseignant, apprenant, et savoir. Dans les trois présentations, plus particulièrement chez Houssaye, les mêmes trois éléments mènent vers des relations. La différence dans ces relations réside dans la posture de l'enseignant : où se situe-t-il par rapport au savoir et par rapport à l'apprenant. Chez Chevillard, le savoir que s'approprie l'étudiant a été d'abord repensé, revu, voire « regorgité » par le professeur : il s'agit d'une situation didactique. Le savoir passe donc dans une large mesure par ce dernier pour se rendre vers l'étudiant. Chez Houssaye, le savoir semble convoité à la fois par le professeur et par l'étudiant : les relations qui en découlent s'inscrivent alors dans des processus différents : la relation est davantage pédagogique que didactique. Develay avance une situation similaire, mais ne parle que de savoir à enseigner. Son optique résiderait alors davantage dans un savoir qui passe par le professeur pour rejoindre l'étudiant : il réintègre ainsi la notion de la didactique.

Bien que les auteurs puissent qualifier leur schème de pédagogique et de didactique, il importe de souligner que la perspective pédagogique chapeaute la seconde en ce que les relations entre les trois éléments peuvent transcender toutes les disciplines. En parlant de relation pédagogique, nous nous inscrivons aussi dans une approche constructiviste qui remet à chaque individu la responsabilité et l'autonomie de son apprentissage, que cet individu soit étudiant ou professeur. À titre d'illustration, reportons-nous à l'approche communicative instaurée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario dans le curriculum scolaire des années 1990 et qui visait la valorisation linguistique comme gage de l'apprentissage en milieu minoritaire. Bien que préconisée dans le cadre de la didactique du français langue maternelle (DFLM), cette approche aurait eu l'heur de

servir davantage d’ancrage pédagogique à toute relation entre savoir – enseignant – élève, et ce, dans toutes les disciplines. Il importe donc, quoi qu’il en soit, de retenir de ces discours la notion de processus inhérente aux différentes relations qui se dessinent.

Or, de nombreux auteurs desquels nous nous sommes inspirés y voient, non des processus, mais des paradigmes : d’une part, le paradigme de l’enseignement axé sur le professeur, d’autre part, le paradigme de l’apprentissage, centré sur l’apprenant. Bien que nous soyons toujours en présence d’une relation tripartite avec les trois éléments que sont le professeur, l’étudiant et le savoir, cette relation s’inscrit davantage dans un schème binaire avec l’approche paradigmatique. Il nous est alors plus facile de comprendre la divergence dans les discours.

La représentation paradigmatique de l’éducation

Grand nombre d’auteurs (Bélanger et Ross, 1997 ; Béra et Mechoulan, 1999 ; Boulet, 1999 ; Cookson, 2000 ; Dessaint, 1995 ; Downes, 1998 ; Karsenti et al., 2001 ; Karsenti et Larose, 2001 ; Marchand, 1998 ; Maxwell, 1995 ; Meunier, 1997 ; St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001 ; Tardif, 1992, 1998) s’inscrivent dans une approche paradigmatique de l’éducation en attestant que cette dernière, telle que nous la connaissons, est en pleine rupture. Bien que nous ne souscrivions pas nécessairement à cette vision binaire (nous expliquerons pourquoi plus loin), il nous a paru important de la présenter en raison même de sa prédominance dans les écrits.

À leurs yeux, il y aurait deux paradigmes : le premier étant le paradigme de l'enseignement et, le second, le paradigme de l'apprentissage. Examinons de plus près la teneur et la nature de ces deux paradigmes afin d'y voir plus clair.

Le paradigme de l'enseignement

Le paradigme le plus commun, celui que l'on qualifie de « classique » (Karsenti et al., 2001), tourne autour de l'acte d'enseigner : c'est pourquoi on le qualifie de « paradigme de l'enseignement ». L'enseignant en est le pivot du fait qu'il est détenteur du savoir : c'est lui qui conçoit les cours, qui organise l'acquisition des connaissances, bref qui enseigne. Le rapport principal s'établit donc entre l'enseignant et le savoir.

Dans ce cadre, l'enseignement est une activité solitaire. Le rôle de l'apprenant réside à recevoir cet enseignement, ce savoir (Dalceggio, dans Dessaint, 1995, p. 393). Il joue donc un rôle passif. L'enseignant passe ainsi par le savoir pour aller chercher l'apprenant.

- Le professeur détient la connaissance et dirige l'acquisition de cette connaissance.
- L'enseignement est didactique / disciplinaire et les contenus sont présentés en pièces détachées.
- Les étudiants travaillent individuellement.
- Les étudiants sont regroupés selon leurs habiletés et ceux qui maîtrisent la base poursuivent à un niveau plus avancé.

- Les étudiants sont évalués sur la connaissance de faits et d'habiletés discrètes (*discrete skills*) (adaptation libre de Maxwell, 1995, p. 6).

À ces grandes lignes, il est évident que le rapport enseignant – savoir est entretenu par l'enseignant lui-même dans le contrôle qu'il exerce sur la diffusion de la connaissance et sur la façon de se l'approprier. Dans ce cadre, il n'est donc pas surprenant de voir que l'évaluation de l'enseignement se fait en fonction des connaissances transmises (Marchand, 1998, p. 14). En guise d'illustration, reportons-nous aux évaluations ponctuelles qui se font dans le cadre universitaire, et ce, par rapport à l'enseignement. La nature même des questions posées exemplifie bien ce qui est recherché. Les professeurs subissent une évaluation sommative dans laquelle ils sont évalués selon :

- le respect des objectifs fixés,
- la qualité de la communication des instructions et de la présentation de la matière,
- les rapports avec les étudiants,
- l'atmosphère créée en classe,
- la capacité à stimuler l'intérêt,
- la pertinence et l'évaluation du rendement étudiant,
- leur efficacité,
- le fait que les étudiants les recommanderaient à leurs pairs

(tiré du formulaire d'évaluation sommative de l'Université Laurentienne).

Bien que ces éléments aient leur utilité, ils n'indiquent en rien s'il y a eu apprentissage. Il ne s'agit que d'un jugement de valeur attribué par les étudiants au

professeur et ne tient pas compte de leur propre cheminement. S'il est tant question de changement paradigmatique ou de nouveau paradigme, c'est donc que la façon d'envisager les rapports pédagogiques est en train de changer. En quoi et comment l'est-elle ? C'est ce que propose le paradigme de l'apprentissage.

Le paradigme de l'apprentissage

En 1998, Downes avançait que l'éducation était en train de se « personnaliser ». Le modèle éducatif actuel (le paradigme de l'enseignement) étant bâti sur le concept de la salle de classe, d'un curriculum précis et d'une organisation en fonction de l'âge, l'ensemble des étudiants commencent et terminent leurs études dans un délai fixe et prédéterminé. Ce modèle repose largement sur l'enseignant. La personnalisation de l'éducation dont parlait Downes change les règles du jeu en ce que l'éducation serait davantage axée sur l'apprenant : ses besoins, son rythme, sa responsabilisation. Tardif (1998) adhère à cette vision de Downes en disant que la philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage telle que nous la connaissons présentement et qui se fait par groupe et par séquence – tous les élèves d'un âge donné apprennent la même chose en même temps – est appelée à disparaître. La grille horaire et le calendrier scolaire sont des carcans dans le paradigme de l'apprentissage. Husti (2001) parle, elle aussi, de la reproduction du concept séculaire du temps d'enseignement tel qu'on le connaît encore aujourd'hui, c'est-à-dire les heures de classe fixes pour tous. À son avis, ce découpage du temps ne convient plus à l'école du XXI^e siècle.

[L]a pratique du « cours » est restée dominante, tout au long de notre siècle. [...] [L]e rôle de l'élève est de « suivre » le cours, en écoutant beaucoup et en communiquant peu. La notion de « l'heure du cours » traduit l'interdépendance entre une pratique et une durée ritualisées [...]. Utiliser une seule durée d'apprentissage pour [tous les élèves], ainsi que pour des disciplines différentes, reflète une conception de l'enseignement qui ne tient pas compte du mode d'apprentissage propre à chaque élève (Husti, 2001, p. 120).

Tout comme le paradigme de l'enseignement, le nouveau paradigme recoupe les trois éléments clés de la triade pédagogique que sont l'enseignant, les apprenants et le savoir. Sa nouveauté réside cependant dans la relation entre ces trois éléments, notamment l'accès au savoir par l'enseignant et par l'apprenant. S'il est qualifié de paradigme de l'apprentissage, c'est qu'il place « l'acte d'apprendre au centre des préoccupations et des actions des enseignants » (Tardif, 1998, p. 32). L'accent est ainsi mis sur les situations d'apprentissage plutôt que sur les situations d'enseignement, sur le développement de compétences plutôt que sur l'acquisition de connaissances, compétences que Tardif (1998) conçoit « comme des savoir-faire complexes qui mobilisent des connaissances, qui exigent leur intégration et leur négociation dans l'action » (p. 36).

Dans cette optique, l'enseignement ne consiste plus en la simple et seule transmission d'un contenu, d'un savoir d'une personne à l'autre, mais il se préoccupe davantage de l'analyse critique de ce qui est accepté comme connaissance. « La connaissance se crée lorsque les étudiants ont la possibilité d'échanger avec leurs professeurs et leurs collègues et de faire valoir de nouvelles idées. L'apprentissage est une activité sociale » (Maxwell, 1995, p. 5) et il incombe à l'apprenant de s'en responsabiliser. Les grandes lignes du paradigme de l'apprentissage se présentent donc comme suit.

- Les étudiants explorent plutôt que d'être dirigés par un professeur.
- L'enseignement y est interactif plutôt que didactique.
- Les étudiants font du travail « authentique » et multidisciplinaire et collaborent les uns avec les autres au lieu de travailler de façon individuelle.
- Le professeur facilite l'accès à la connaissance plutôt que de la détenir de façon encyclopédique.
- Les étudiants sont regroupés de façon hétérogène et non selon leurs habiletés.
- Tous les étudiants travaillent à des compétences avancées et n'ont pas à attendre d'atteindre un niveau pour accéder au suivant.
- Finalement, ils sont évalués selon leur performance, et non uniquement sur des connaissances et des faits (adaptation libre de Maxwell, 1995, p. 6).

Dans le cadre de ce paradigme, l'enseignement devient une approche « qui reconnaît la part essentielle de l'activité d'un sujet dans ses apprentissages et dans sa construction des connaissances » (Bélaïr et Desjardins, 2001). Telle est la toile sur laquelle se tissent les relations pédagogiques qui découlent des nouvelles représentations à l'égard de l'acte d'enseigner, de l'acte d'apprendre et du savoir.

La distinction entre les deux paradigmes

Cela étant dit, en quoi et comment le modèle centré sur l'apprentissage se distingue-t-il du modèle centré sur l'enseignement ? D'emblée, l'apprenant est tributaire de son apprentissage et, de ce fait, il n'est plus dans le rôle passif que lui attribuait le

paradigme de l'enseignement. Le savoir n'est donc pas acquis, il se construit. Ce qui prime chez l'enseignant, ce n'est plus tant la planification, la préparation des significations à attribuer aux informations, mais la préparation du parcours. Pour l'apprenant, la valeur de la tâche prime sur le produit final (Tardif, 1998). De l'instant où l'on remet la responsabilité de l'apprentissage à l'apprenant, le rôle de l'enseignant doit être redéfini en conséquence. Il devient alors impossible, tout au plus extrêmement difficile, d'y concevoir l'enseignement dans les mêmes paramètres que ceux préconisés dans le paradigme classique. C'est à l'étudiant d'apprendre puisque personne ne peut le faire pour lui. Tout au plus, l'enseignant peut lui proposer des venues, des pistes, lui indiquer ce qui relève de son expérience, le motiver à se dépasser... Il doit lui apprendre à apprendre.

[C]e qu'il faut apprendre [aux apprenants] maintenant, c'est plutôt à apprendre, c'est plus à apprendre qu'à chercher des significations. La signification, [l'apprenant] la construira. [...] Tous les penseurs se construisent leurs significations, on ne le leur a jamais appris. En général, leur problème, c'est de rompre avec les significations qu'on leur a données (Balpe, 1997, p. 65).

Pour y arriver, le professeur doit toutefois changer sa façon de voir les choses, de voir son rôle, bref, se reconstruire. Nous sommes alors en plein changement de paradigme.

Le paradigme d'apprentissage commande non seulement une réorganisation de l'environnement pédagogique, mais il exige aussi des changements de rôles et de perceptions de la part des enseignants (Tardif, 1998, p. 59).

Tardif (1998) expose bien les différences d'optique entre les deux paradigmes dans un tableau synoptique des particularités propres à chacun d'eux. Sans entrer dans le détail, mentionnons que les critères de divergence retenus comprennent à la fois la conception de l'enseignement et le rôle de l'enseignant, la conception de l'apprentissage et le rôle des

étudiants, les activités qui ont lieu en classe, les preuves par lesquelles on détermine s'il y a réussite, les modes d'évaluation, les attitudes et les relations qu'attendent les étudiants (p. 35). Plusieurs de ces conceptions sont à la base même de ce projet de recherche dans lequel on cherche à mieux comprendre les représentations que se font les professeurs de ce qu'est enseigner et apprendre, et de la contribution, si tel est le cas, des médias interactifs à ces représentations. Nous reviendrons sous peu à la place qu'ils occupent dans cette représentation paradigmatique.

Pourquoi est-il question de changement paradigmatique ?

Parler de paradigme, c'est parler de rupture et, par ricochet, de confrontation. Or, comme le disent Béra et Mechoulan (1999), « le progrès est par définition rupture, [mais...] entre chaque rupture, il faut de la patience » (p. 43). Nous avons été étonnée de retrouver que la notion de rupture paradigmatique était si soulignée et si présente dans les écrits puisqu'à nos yeux une rupture paradigmatique, à proprement parler, représente une vision binaire avec rupture totale de ce qui était. Seule Minier (2001) se rangeait à cet avis en estimant que « bien que les représentations de l'apprentissage [et de l'enseignement] soient en transformation, il serait prématuré de parler d'une transformation définitive de ce réseau » (p. 403). Nous aurions eu l'heur d'y voir plutôt un « changement d'optique », une « cohabitation » de deux perspectives sur une même scène, illustrant de par ce fait que le monde de l'éducation est en période de changement, lequel se définit comme un :

processus par lequel une modification, une altération profonde et durable se produit dans un système spécifique. La dimension observable du changement coïncide avec une modification des fonctions

accomplies par ce système ou une nouvelle orientation de ce système dans l'environnement avec lequel il est en interaction. On retrouve, sous-jacentes, les attitudes ainsi que les valeurs qui accompagnent ces comportements (Savoie-Zajc, 1993, p. 31).

Le changement, c'est la confrontation entre l'ordre et le désordre en quelque sorte, c'est-à-dire entre ce qui est constant et ce qui perturbe. Tout réside dans le rapport de la personne avec le monde. Ce disant, nous retenons de la vision paradigmatique la notion de tiraillement qui se dégage de l'illustration qu'en font les auteurs. Comme le dit Lévy (1997), l'épistémologie par paradigme n'est qu'un découpage structural et sédentaire d'une vision quelconque. Bien que l'approche paradigmatique puisse permettre de faire ressortir plus aisément les éléments contributifs à la représentation – l'objectivation et l'ancrage, d'une part, ou les éléments périphériques entourant le noyau central de la représentation, d'autre part –, sa binarité ne permet pas de bien saisir les nuances, voire les fissures entre les différentes réalités. Il s'agit, à notre avis, d'un découpage qui ne traduit pas la pleine valeur du poids des éléments en jeu comme se les représentent les sujets et comme l'illustraient les différentes versions du triangle pédagogique ou didactique de Chevallard (1991), de Houssaye (1992) ou de Develay (1992). Le changement dont il est question ici s'opère par glissement plus progressif : les nouvelles idées ou concepts se traduisent tranquillement en gestes et ne sont pas un revirement brusque. Ces gestes ne constituent pas une brisure, une rupture, complète avec ce qui le précède, mais continuent d'incorporer une part importante de ce qui était : telle est la congruence du changement.

L'adhésion des nombreux auteurs et chercheurs au concept de rupture paradigmatique est parallèle toutefois, comme nous en avons fait état au premier chapitre, à la rupture qui s'opère à l'échelle sociétale, à ce passage vers ce que Cartier (2001)

qualifie de nouvelle civilisation. La notion de paradigme de l'éducation s'inscrit, comme tout ce qui entoure la numérisation de l'information, dans la reconnaissance d'un tiraillement qui pousse à voir les choses sous un angle nouveau.

Le passage d'une civilisation à une autre est annoncé par l'apparition de nouveaux paradigmes dans la société. Un paradigme est une nouvelle façon de voir ou d'interpréter une situation. Il surgit quand d'importantes mutations (une nouvelle masse critique, des apports externes ou des influences majeures, par exemple) exigent un nouveau cadre de pensée capable d'expliquer cette nouvelle réalité (Cartier, 2001, p 14).

C'est dans l'optique d'envisager la réalité autrement que nous maintiendrons le discours des nombreux auteurs à y voir un paradigme. Cette posture aura d'ailleurs l'avantage de simplifier la lecture de ce qui suit. Ainsi, si un paradigme illustre une façon particulière de voir ou d'aborder une réalité (Legendre, 1993), parler de changement de paradigme en éducation permet de faire valoir l'importance des tiraillements, l'« énormité » des changements qui s'opèrent. Comme le précise Marchand (1998), qui elle-même s'inspire de Barker (1992), les nouveaux paradigmes sont créés par le monde extérieur. Passer d'un ancien à un nouveau paradigme ne se fait pas sans heurts : la résistance est d'autant plus grande lorsque les paradigmes existants réussissent bien à ceux qui s'en prévalent. Par ailleurs, le passage vers un nouveau paradigme s'opère généralement par des personnes qui ont une confiance aveugle en ce paradigme, en cette façon autre d'envisager le monde puisqu'aucune preuve ne l'atteste encore.

Changer de paradigme, c'est changer sa façon de voir le monde et, de ce fait, de faire appel à de nouvelles façons de résoudre les problèmes. Un nouveau paradigme ramène chacun au point de départ. Les utilisateurs habiles du vieux paradigme qui en tiraient de grands avantages perdent leurs atouts à mesure que s'implante le nouveau paradigme (Marchand, 1998, p. 10).

En éducation, ce que les auteurs et les chercheurs ont qualifié de changement de paradigme, donc de rupture, réside dans le déplacement d'optique de l'enseignement vers l'apprentissage. Ainsi, le premier paradigme – dit classique ou traditionnel – met en vedette l'enseignant, alors que le second donne la première place à l'étudiant. Adhérer à l'une ou l'autre de ces perspectives teinte la pratique du professeur et la représentation de son rôle, de sa contribution. Tous deux – le professeur et l'étudiant – aspirent au savoir, troisième élément constituant la relation entre les joueurs.

[L]e passage à une économie du savoir et à une société de la connaissance s'accompagne de nouveaux paradigmes en éducation dont les plus importants réfèrent à la formation centrée sur l'apprentissage de l'individu et à l'éducation tout au long d'une vie (St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001, p. xi).

La place des NTIC dans la représentation paradigmatique

Or, quelle place les NTIC occupent-elles dans la représentation paradigmatique ? Il est inutile de revenir sur les bouleversements entourant l'accès au savoir et suscités par les NTIC. Le tiraillement est réel et se traduit dans les pratiques. Selon Karsenti *et al.* (2001), les deux paradigmes illustrent la remise en question des fondements épistémologiques des pratiques pédagogiques. Dans le passage du « comment on enseigne » au paradigme du « comment on apprend »,

les TIC peuvent être un outil puissant permettant à l'enseignant d'envisager la pédagogie dans une perspective différente, novatrice. Le professeur a alors la possibilité de répondre – ou non – à l'invitation au changement que semble permettre les technologies de l'information et de réseau.

Cela étant, le professeur peut réellement être perçu comme un médiateur entre l'apprenant et le ou les savoirs (Astolfi, 1997, dans Karsenti et Larose, 2001, p. 8).

Le monde de l'éducation pense encore en termes d'enseignement et de formation, mais il s'enlève vers une nouvelle conception de l'apprentissage, « vers une valorisation d'une nouvelle forme d'interactivité distribuée et d'apprentissage autonome » (Giardina et Laurier, 1999, p. 53), telle que préconisée par les tenants de la formation à distance. « Les environnements d'apprentissage multimédias interactifs (...) obligent l'individu à changer sa perception des connaissances » (*Op.cit.*, p. 37) en raison des accès au savoir différents, des nouvelles formes de communication et des formes d'échanges différentes.

Dans la préface qu'il signait dans Meunier (1997), Paquette souligne que « le potentiel éducatif des technologies multimédias réside non seulement dans l'intégration multisensorielle et l'interactivité, mais d'abord et avant tout dans un changement [...] de la transmission des informations par l'enseignant vers la construction du savoir par l'apprenant » (p. 8). Il s'agit bien là d'une question de potentiel, puisque les médias ne sont pas forcément en soi tributaires du changement, mais ils peuvent en être un levier important. Alors que la scène scolaire n'a pas de choix pour ce qui est de tenir compte des NTIC, elle dispose toutefois du choix de les utiliser ou non, de la façon dont elle le fera et, en ce faisant, de modifier sa façon de faire et de voir ce qu'elle est. Ainsi, si les médias interactifs et numériques sont utilisés de façon conventionnelle, ils ne feront que reproduire le modèle de transmission-réception axé sur l'enseignement.

Il ne faut donc pas envisager la pédagogie comme un simple débouché pour les technologies, mais y voir plutôt le contraire : « pour créer une demande réelle vis-à-vis d'outils nouveaux, il faut que leur usage s'inscrive dans un projet pédagogique dont la

logique est dictée par le souci d'améliorer l'efficacité des pratiques éducatives » (Depover, 1997, p. 19). Les médias n'y sont donc que des éléments contributeurs.

Le succès d'un projet humain dépend beaucoup plus des gens que des bouts de fils. La technologie peut être énormément utile, et même indispensable, à la condition de garder fermement ancré dans le processus tout le respect qu'on doit à la personne et aux relations humaines – ce sont les gens qui permettent à une société de grandir (Thomas, 1995, p. 9).

Pour qu'il y ait réellement changement, l'intégration des médias dans les pratiques pédagogiques doit se faire de façon à augmenter l'interaction et l'initiative des apprenants, et ce, en plus d'augmenter l'accès à l'information. Comme nous l'avons vu, la formation à distance est riche d'expériences pour aider les acteurs de la scène éducationnelle à modifier leur compréhension et leur pratique face à l'interaction et à l'initiative des apprenants. C'est donc dire que l'intégration en soi est insuffisante ; encore faut-il changer les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage et la façon dont elles se traduisent dans les pratiques. Ce faisant, les changements en éducation seraient à la hauteur de la rupture sociétale qui se joue au chapitre de l'information et de la communication.

[L]e changement de paradigme éducationnel qui s'amorce présentement [...] implique un renouvellement pédagogique axé sur la manière dont le sujet organise, réorganise et mobilise ses connaissances. D'un paradigme centré sur l'enseignement on passe à un paradigme centré sur l'apprentissage. [...]

[L]a transformation des représentations suppose le déclenchement d'un processus « adaptif », lequel assure la construction de nouvelles représentations. [...] [D]ans le cas où la situation est jugée réversible, les nouvelles pratiques suscitent des modifications de surface. Des réseaux qui alimentent la signification centrale se transforment . [...] [D]ans le cas où la situation est jugée irréversible, trois types de transformations peuvent se produire : résistante, progressive et brutale (Abric, 1994, dans Minier, 2001, pp. 391-394).

Après tout, il est toujours plus facile de valider une façon de faire, une façon de penser que nous connaissons que de la remettre en question et, de par ce fait même, de se remettre en question. Il est également plus aisé d'intégrer de nouveaux éléments dans des structures actuelles que de réorganiser les structures pour accommoder de nouveaux éléments. Là réside le défi des NTIC. D'autant plus qu'adapter les technologies aux pratiques actuelles n'avance en rien puisque ce n'est, aux dires de Tardif (1998), qu'un changement dans la continuité. « *[M]erely adding on new technologies to the existing structure of schools, colleges and universities will not be appropriate. This will just increase costs, and marginalize the use of technology* » (Bates, s.d., p. 16). C'est en quelque sorte une apparence de changer, un changement superficiel, un changement artificiel ou d'apparence qui ne fait que masquer la vraie question : qu'avons-nous, en tant que professeur, à contribuer à la construction du savoir chez les apprenants quand ces derniers ont accès à d'innombrables informations ?

C'est un peu le dilemme que présentent les NTIC en éducation. Elles sont innovatrices ou déstabilisatrices selon l'usage qu'en font les individus. À un bout du spectrum, certains refutent les nouveaux médias sous le prétexte d'avoir déjà en leur possession tous les outils nécessaires pour fonctionner : c'est l'argument de l'appel à la tradition ¹⁹. Ou encore, ils les intègrent sans se poser de questions : c'est la nouveauté qui prime ²⁰. À l'autre bout du spectrum, d'autres les intègrent en évaluant leur potentiel, en les intégrant dans une pratique pédagogique songée, réfléchie, et en s'adaptant en conséquence. Entre les deux pôles de ce spectrum se présente toute une gamme de scénarios aussi variés les uns que les autres qui reflètent aussi bien la recherche de mieux comprendre comment faire, que les incertitudes quant à ses propres limites et compétences,

les possibilités qui s'ouvrent pour résoudre de vieux problèmes, et ainsi de suite. En guise d'illustration, il suffit de penser aux changements qui ont découlé de la venue du courriel. Sans nécessairement s'inscrire dans un discours oral, les messages par courriel ne se sont pas toujours inscrits dans la formalité du discours écrit, particulièrement dans les communications professeur-étudiant. Au-delà de la simple messagerie, le courriel a ainsi permis des échanges nouveaux et différents entre étudiant et professeur, notamment pour ce qui est de l'envoi et de la réception des travaux, de la nature des messages plus spontanés ou plus réfléchis. Bref, le courriel a permis la redéfinition spatiotemporelle des échanges. Peu importe les scénarios, la question demeure : qu'est-ce que la présence et l'usage du courriel en éducation nous apportent ? Que devons-nous réévaluer et faire différemment en raison de sa présence même ? Comment rétablissons-nous les rapports et quels genres de rapports établissons-nous ? Voilà autant de questions qu'il importe de se poser.

Les NTIC et l'enseignement-l'apprentissage universitaires

Compte tenu des nouvelles possibilités « interactives » qu'apporte le numérique et de la remise en question de la dynamique entre professeur-étudiant-savoir, force nous est de poser la question à savoir comment la relation pédagogique est appelée à se redessiner en milieu universitaire. Quel rôle y jouent ou peuvent y jouer les professeurs, notamment avec la venue des NTIC, lesquelles ouvrent de nouvelles portes aux connaissances et permettent d'élargir la communication qui mène au savoir ? Quels éléments de réponse la formation à distance peut-elle offrir à ces questions ?

The growth of the World Wide Web (the Web), combined with rapid technological advances in computing power, has paved the way for Web-based distance learning. The use of the Web for delivery of distance courses is a major development that is changing the way knowledge is imparted to the widest audience inside and outside the classroom. These technological innovations are profoundly influencing university practices and policies and may even be fundamentally altering our conceptualization of education (Pajo et Wallace, 2001, p. 71).

Selon Pajo et Wallace (2001), la bonne intégration de la technologie dans la pratique éducationnelle ne dépend pas uniquement de l'accessibilité et de la disponibilité de cette technologie, mais également de l'attitude des professeurs à son égard. « *Some of the barriers to effective use of technology include teachers' attitudes and resistance to change, concerns about funding, training deficiencies, inadequate access, time constraints, and lack of technical support* » (Pajo et Wallace, 2001, pp. 73-74).

L'une des difficultés majeures que semblent vivre les universités réside certainement dans le grand investissement qui s'est fait au chapitre des technologies à proprement parler à l'encontre du pauvre investissement dans les ressources humaines (Cartier, 2001 ; Marton, s.d.). Bibeau (2001) renchérit en qualifiant cette accentuation du potentiel technologique de « technocentrisme », lequel s'est fait au détriment des relations entre enseignants, étudiants et savoir.

[O]n observe plutôt que les technologies sont devenues des gadgets, une sorte de plus-value qui fait « vendre » la formation. Elles ne sont pas envisagées comme de véritables outils de formation, comme des moyens au service de l'apprentissage. [...] Est-il possible de proposer une autre vision des technologies, un autre paradigme ? (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, page 3).

Même en rayant les NTIC de la scène, l'enseignement dans son ensemble est aux prises avec un changement qualifié de paradigmatique par plusieurs et qui, comme nous le disons depuis les tout débuts, dépasse le cadre éducationnel mais qui en est, en même temps, hautement tributaire. Certes, les NTIC ont nourri cette polémique, mais le questionnement demeure, avec ou sans elles. Nous ne prétendons pas dans la présente recherche y répondre dans son ensemble, nous étant contentée d'en tisser la toile afin d'être en mesure de sonder le pouls auprès d'une clientèle spécifique et dans le cadre de l'enseignement universitaire à distance.

[L]a convergence de technologies différentes [impose] une réflexion nouvelle sur les pratiques reliées aux connaissances et au savoir [...]. Cette réflexion nous amène à nous situer par rapport à l'apprentissage, encore perçu comme un processus étroitement lié à des circonstances particulières, habituellement des cadres structurés (Giardina et Laurier, 1999, p. 53).

Cartier (2001) ajoute que « sans enseignant, les NTIC ne peuvent communiquer la passion de la connaissance » (p. 48). Il est donc de prime importance que les trois éléments de la triade pédagogique y soient, ce qu'il qualifie d'un mariage à trois : l'enseignant, le contenu (c'est-à-dire le savoir) et l'apprenant. « Il n'y aura un changement de la culture du milieu scolaire que si le professeur est au centre des stratégies, car c'est le catalyseur qui donne au jeune la passion de connaître » (Cartier, 2001, p. 53). Il pose alors la question de ce que peut être le rôle du professeur.

Cette question peut être abordée sur deux plans. Premièrement, sur un plan macroscopique, soit celui de l'institution qu'est l'université, Karsenti (1999) resitue les défis auxquels doit faire face l'enseignement universitaire : le profil changeant des étudiants, la venue de nouvelles technologies d'enseignement, la diversité et le nombre

grandissant de programmes universitaires et le manque de motivation chez les étudiants. Il relie ensuite ces défis aux innovations technologiques qui ont cours et à l'impact que celles-ci auront sur l'enseignement universitaire. Il s'intéresse ainsi à l'impact motivationnel des cours médiatisés sur l'inforoute sur les étudiants. Qu'en retient-il ? La nouveauté des cours en ligne demande une certaine acclimatation, ce qui se traduit par une baisse de la motivation, surtout en début de cours. La motivation augmente toutefois dès que les étudiants se sentent à l'aise avec le média ou l'ont maîtrisé. Il soulève également une question fort intéressante que les tenants de la formation à distance posent depuis déjà longtemps : les étudiants sont-ils prêts à assumer l'autonomie que demandent les cours en ligne ? Comme l'avance Marchand (1998), l'usage des nouvelles technologies ne signe pas le décret de mort des universités mais plutôt leur réinvention, laquelle part d'un changement de paradigme, sur une mutation contemporaine du rapport au savoir (p. 9). « *As we look to the 21st century, the Internet offers the prospect for higher education to free itself from the mould in which it was placed seven centuries ago* » (Cookson, 2000, p. 79).

Sur le plan microscopique, cette perspective rejoint celle de Bennett et al. (1999), selon laquelle l'éducation médiatisée, tout particulièrement l'éducation par le biais de l'inforoute, n'élimine pas le besoin de professeurs. Bien au contraire. Elle redéfinit cependant leur rôle qui porte davantage sur l'encouragement de la participation étudiante, sur le mélange des méthodes de communication et sur l'établissement d'un sentiment de communauté entre les apprenants.

L'erreur majeure [...] est de s'imaginer que les NTIC sont une panacée qui soulagera l'éducation des maux dont elle souffre présentement. Il n'y a pas de pensée magique qui accompagne les

ordinateurs ou les inforoutes. Comme le livre et les outils audiovisuels, tout est question de stratégie périodique : comment et à quelle fin pouvons-nous utiliser ces outils dans une classe ? (Cartier, 2001, p. 47).

Daniel (1996) renchérit dans cette veine lorsqu'il affirme que la « médiatisation de la connaissance »²¹ peut contribuer au renouvellement des universités, notamment en matière de formation à distance, en unissant les traditions pédagogiques et administratives des deux modes d'enseignement et, par ricochet, de l'apprentissage. « *Transcending space and time, learning environments created by the unfolding digital technologies pose both opportunities and threats to higher education institutions* » (Cookson, 2000, p. 71).

Nous avons présenté au premier chapitre différentes situations de formation à distance, selon l'époque, les médias utilisés et les modalités de livraison institutionnelle. Qu'elle se produise dans des établissements bimodaux ou ouverts, la formation à distance a exercé et continue d'agir sur l'enseignement traditionnel du fait même que temps et distance ne sont pas les mêmes qu'en face-à-face. En fait, les trois grands paramètres sur lesquels elle agit sont l'accessibilité, l'autonomie de l'apprenant et la production de matériel pédagogique. Chevalier (1997) relève bien ces paramètres, en affirmant que la formation à distance :

- [donne] l'accès à la formation à des personnes qui, pour des raisons sociales, se voyaient dans l'impossibilité de parfaire leurs connaissances, comme les femmes et les individus appartenant à certaines catégories socioprofessionnelles,
- [donne] la possibilité d'une plus grande autonomie, voire d'une plus grande responsabilité des personnes à l'égard de leur formation,

- [établit] la rigueur méthodologique qui préside à la conception des documents pédagogiques, à la prise en compte de l'activité et des particularités des personnes en formation (cité dans Gérin-Lajoie et Wilson, 1999, p. 12).

L'essor des NTIC a changé le visage de la formation à distance qui s'est traduit, entre autres, par un plus grand usage de la technologie, par une approche collaboratrice dans l'élaboration de programmes et de cours, par un plus grand souci de l'élaboration de cours appropriés aux clients, par une décentralisation de certains services, par la venue de clients ayant des besoins spéciaux, par une meilleure connaissance du profil de la clientèle, et par un engagement d'innover et d'expérimenter (McKinnon, 1986). Les nouveaux médias interactifs et numériques ont également permis l'essor d'une plus grande interaction et d'une communication à deux voies, dite bidirectionnelle (Griffon, 1989), voire multidirectionnelle, et ce, tant entre enseignant et apprenant qu'entre apprenants eux-mêmes. Chemin faisant, il y a déjà un certain temps que le discours de la formation à distance s'est déplacé du paradigme de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage en raison, d'une part, de la distance physique et temporelle entre les joueurs (étudiants et professeur) et de la plus grande part de responsabilisation requise par l'apprenant.

La formation à distance nous permet de mieux comprendre la synergie entre les NTIC et les changements qui se dessinent en enseignement et en apprentissage. Souvenons-nous que cette compréhension différente à l'égard de l'apprentissage se produit au moment même où nous sommes confrontés, en tant que société, à l'émergence de nouvelles technologies numériques et interactives.

Il est un dernier point que nous avons mentionné précédemment et sur lequel il importe d'apporter quelques clarifications, compte tenu de son importance en enseignement et en apprentissage, mais également en raison d'ambiguïtés soulevées par la médiatisation : nous parlons ici du concept de l'interaction.

Interaction et interactivité : pour faire la part des choses

Pour qu'il y ait relation pédagogique, il doit y avoir interaction entre les individus en jeu. L'apprentissage appelle lui aussi des activités dites « interactives » qui se greffent à des activités indépendantes (la lecture, l'écoute, la rédaction) (Daniel, 2002). Les NTIC facilitent cette interaction en situation de distance en ce qu'elles « permettent de repenser et de délocaliser, dans le temps et dans l'espace, les échanges entre les personnes et ouvrent de nouvelles avenues pour des activités de formation intellectuelle et scientifique plus nombreuses et diversifiées » (Karsenti et Larose, 2001, p. 4).

Il y a toutefois ambiguïtés dans l'usage que font les auteurs des concepts d'interaction et d'interactivité. Même Daniel (2002) souligne la confusion qui entoure le mot « interactif » dans le monde de l'éducation. Certains vont même jusqu'à y confondre l'interface. Cette confusion résulte peut-être des deux grands scénarios possibles dans l'usage médiatique, tels que le rapporte Perriault (1996). Premièrement, quelqu'un est en communication avec une machine pour en extraire des informations qu'il peut ensuite transformer en connaissances ; deuxièmement, quelqu'un est en communication avec d'autres personnes pour échanger et construire des connaissances. Béra et Mechoulan

(1999) cernent bien le coeur de la confusion qu'ils rapportent indéniablement à la dichotomie dont nous avons fait mention précédemment.

La formule de McLuhan « le truchement est le message » reste plus que jamais à l'ordre du jour. Le fond du problème est là : l'Internet assure-t-il la communication entre des machines ou entre des humains ? Entre ceux-ci le dialogue est à construire. L'existence de l'Internet est conditionnée par l'interaction entre les micro-ordinateurs, les ordinateurs des opérateurs de télécommunications et des offreurs de services en ligne, enfin des hommes rivés derrière leurs machines. Le vulgaire s'en persuade : le sens n'est plus dans le dire qui passe par le tuyau mais dans le tuyau lui-même (p. 95).

Partons de la prémisse qu'une interaction n'est possible qu'entre humains et que l'interactivité est le propre de ce qui se joue entre l'individu et la machine. En d'autres mots, l'interaction est le propre de la relation interpersonnelle : à ce titre il importe peu qu'elle se fasse en temps réel ou en temps différé, en présentiel ou à distance. Ce qui importe, c'est en quoi elle se différencie de l'interactivité, laquelle n'est pas une mise en relation avec autrui (Paquette-Frenette, 1994), mais plutôt un va-et-vient quasi simultané entre un individu et une machine (Cartier, 1997, p. 22). À notre avis, la confusion réside dans le fait que derrière chaque machine se trouve un individu, soit comme récepteur ou émetteur, soit comme opérateur ou créateur. L'interactivité, qui est en fait un processus de manipulation d'outils en vue d'accomplir une tâche, se fait par l'entremise d'une interface (Hillman *et al.*, 1994), laquelle se situe entre l'homme et la machine (Paquette-Frenette, 1994). Béra et Mechoulan (1999) qualifient d'ailleurs l'interface comme simple intermédiaire entre les utilisateurs et les machines, ces dernières étant réseautées entre elles. « L'ordinateur ne comprend pas l'ordre vocal, mais l'interface, elle, le lui transmet dans son langage ; l'homme n'a qu'à apprendre les formules élémentaires qui seront reconnues en tant qu'ordre » (Béra et Mechoulan, 1999, p. 254). Comme le soulignent

Michaud et Thomas (1998), l'interactivité n'est qu'une « caractéristique de la technologie qui permet la communication entre l'utilisateur et la machine » (p. 109). Jacquinot (1997) résume bien ce qu'il en est en ces mots :

[L]'interactivité [transitive] [...] n'entraîne pas automatiquement ce que j'appelle l'interactivité « intransitive », c'est-à-dire en fait l'interaction signifiante. Je pense qu'il faut faire une différence entre interactivité et interaction. L'interactivité renvoie aux possibilités liées à la machine et l'interaction renvoie dans la tradition psychosociologique à la façon dont des individus, des groupes, échangent un certain nombre de choses, interagissent. Dans l'interactivité intransitive, il y a une interaction qui se joue dans la tête, le coeur et l'affectif de l'individu qui est en situation d'apprentissage. Et les deux interactivités ne fonctionnent pas obligatoirement l'une en faveur de l'autre. Très concrètement, je veux dire qu'à mon avis, le sens se construit dans un multimédia quand il permet à l'utilisateur d'élaborer un certain nombre de stratégies à partir desquelles celui-ci va, lui, produire du sens (dans Meunier, 1997, p. 79-80).

Il est aussi intéressant de noter que le concept de l'interactivité semble peu utilisé dans les écrits de langue anglaise, l'aire sémantique du concept d'interaction recoupant les deux. Il y a peut-être lieu d'y voir une autre raison de la confusion conceptuelle. Bates (1996) utilise ainsi le concept d'interaction dans deux contextes : le contexte individuel (interaction avec le matériel), que nous qualifions d'interactivité, et le contexte social (interaction entre les personnes au sujet du matériel), que nous qualifions d'interaction.

La dynamique de l'un et l'autre n'est pourtant pas la même. L'interaction entre le professeur et l'étudiant, et l'interaction entre les étudiants est d'abord une dynamique sociale (Cookson, 2000). Chose certaine, sur un plan pédagogique, ces deux concepts ramènent à l'avant-plan les différents contextes possibles entre les professeurs et les étudiants, et ce, face au savoir.

Dans ce débat, il n'est pas surprenant de voir que la question de l'interaction a été au coeur de l'argumentation de la formation à distance. De par la force des choses, l'interaction en formation à distance est médiatisée. La venue des NTIC, c'est-à-dire des médias numérisés et interactifs, a permis le temps réel et la communication multidirectionnelle. En fait, ce n'est qu'avec leur venue qu'apparaît le besoin d'établir une différenciation entre les deux concepts. Avant que les nouvelles technologies soient présentes sur la scène éducationnelle, la majorité des auteurs s'entendaient sur trois formes d'interaction : étudiant-contenu, étudiant-professeur, étudiant-étudiant (Hillman et al., 1994 ; Paquette-Frenette, 1994).

Although each of these three types of interaction addresses the use of technologies as bridges for interaction, they fail to take into account the interaction that occurs when a learner must use these intervening technologies to communicate with the context, negotiate meaning, and validate knowledge with the instructor and other learners (Hillman et al., 1994., p. 30).

C'est ainsi qu'Hillman et al. (1994) y ont ajouté une quatrième forme, soit l'interaction étudiant-interface technologique, que nous qualifions d'interactivité. De par son existence même, l'interactivité soulève toute une gamme de questions fort intéressantes qui illustrent les changements auxquels les NTIC nous invitent. Cartier (1997) précise que c'est l'interactivité qui apporte le changement principal aux trois technologies que sont l'audiovisuel, les télécommunications et l'informatique, somme toute, le numérique, faisant ainsi des NTIC des systèmes ouverts. « La nouvelle perspective qu'apporte l'interactivité est celle du cyberspace, c'est-à-dire le temps réel sans frontières » (Cartier, 1997, p. 23).

Pour qu'il y ait interactivité, encore faut-il qu'il y ait une interface : l'une ne peut exister sans l'autre. Mais autant la première est une « relation machinique », comme le qualifie Jacquinot (dans Meunier, 1997), et est d'ordre conceptuel, autant la seconde est physique, tangible.

[I]n distance education, the interface itself is unlikely to be relevant to the subject being studied; it merely acts as a confounding intermediary between the three previously mentioned modes of interaction. Ideally the interface « should be just something that aids, something that does not attract attention and energy to itself (Norman, 1990, cité dans Hillman *et al.*, 1994, p. 34).

Ces propos rejoignent Depover (1997) qui souligne l'importance que l'interface soit attrayante et facile à comprendre. En agissant en quelque sorte comme un panneau de contrôle entre l'utilisateur et la machine, l'interface permet l'interactivité. Par ricochet, l'interactivité qu'apportent les NTIC peut permettre l'interaction avec autrui.

Synthèse

Pour clore ce chapitre, réexaminons brièvement, sous forme de tableau, les grandes lignes présentées dans les deux chapitres précédents afin d'être en mesure de cerner leur contribution à l'étude, tant dans la collecte de données, que dans l'analyse et l'interprétation subséquentes.

Tableau 2**Tableau référentiel des thèmes à l'étude**

Grandes lignes (thèmes)	Apport à la question à l'étude
NTIC → médiatisation	Passage d'une image macroscopique à une image microscopique de la question : comment ce passage s'est-il opéré de la scène sociale à la scène universitaire ?
Formation à distance	Représentation que s'en font les professeurs Image entre la formation à distance traditionnelle (par correspondance) à l'utilisation des NTIC Différenciation, s'il y a lieu, avec la formation en face à face
Scène universitaire	L'université telle que les professeurs se la représentent : ce que c'est que d'être professeur
Relations pédagogiques	Leur représentation du professorat abordée sous un angle ternaire : savoir – enseignement – apprentissage - leur définition et leur mesure du savoir - leur rôle en tant que professeur - le rôle de l'étudiant
Médiatisation	Le pourquoi des médias retenus et les objectifs poursuivis Les médias pour l'interaction ou l'interactivité
Représentations sociales	Les éléments susmentionnés appellent-ils à une réflexion de ce qu'est enseigner à l'université ? Si oui, en quoi et comment le font-ils ?

Questions secondaires de recherche

À la fin du chapitre précédent, nous posons ainsi la question des représentations à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage universitaires que se font les professeurs enseignant à la fois à distance et avec des NTIC.

Quatre éléments clés se dégagent de cette question : les médias interactifs et numériques (bref, les NTIC), la formation à distance, les représentations de l'enseignement et celles de l'apprentissage universitaires. Somme toute, la question se présente en deux volets. Dans un premier temps, quelles représentations les professeurs universitaires se font-ils de ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage ? Dans un second temps, et à la lumière de ce qui a été présenté dans ce chapitre, il y a lieu de croire que les NTIC en bouleversant certains acquis suscitent chez les professeurs de nouvelles représentations de leur rôle. Si tel est le cas, en quoi et comment les NTIC et la formation à distance contribuent-elles à ces représentations ? Pour y répondre, il nous faut donc chercher à cerner, d'une part, ce que représente la formation à distance chez les professeurs et, d'autre part, la place qu'occupent les NTIC à l'université.

De par le vécu et l'expérience même d'un échantillonnage de répondants, nous chercherons à discerner ce qui appartient à la subjectivité de l'individu et ce qui est partagé collectivement. Ce faisant, il nous sera plus facile de dresser les représentations que se font les professeurs de ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage à l'université et également de voir si un changement s'opère ou s'est opéré par l'entremise de la formation à distance et de l'intégration des NTIC dans la pratique professorale. Le cas échéant, nous nous pencherons sur la nature des changements apportés et sur les réflexions qui y ont mené. Le

prochain chapitre fait état de la façon dont nous nous sommes prise pour cerner cette problématique.

CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE

Introduction

La toile de fond tissée dans les chapitres précédents a permis de cerner ce qui avait déjà été dit, vérifié et étudié par d'autres chercheurs au sujet de la formation à distance, de l'intégration et de l'utilisation des NTIC en milieu universitaire. Ce faisant, le cadre théorique a fait ressortir le fait qu'il y avait lieu de croire que les NTIC obligent les joueurs à réfléchir à leur rôle de professeur, voire à le revoir. De cette prémisse, nous avons posé la question suivante : comment les professeurs d'université qui enseignent aujourd'hui en faisant appel à des médias interactifs et numériques, et ce, dans le cadre de la formation à distance, se représentent-ils l'enseignement et l'apprentissage universitaires ?

Pour bien cerner cet objet et dégager les représentations, nous avons formulé des questions secondaires se rapportant à l'image entretenue par les professeurs à l'égard des NTIC et de la formation à distance, ainsi que de la place des deux sur la scène universitaire. C'est avec ces questions à l'esprit que nous avons défini non seulement la dimension épistémologique dans laquelle s'insérerait la recherche et les choix méthodologiques de l'étude, mais aussi les méthodes de collecte de données et les sujets.

Dimension épistémologique et choix méthodologique

Travailler avec les représentations sociales est d'abord et avant tout une étude de compréhension d'une réalité qui ne nous appartient pas et qui demeure celle de la dynamique des sujets retenus. Ce que nous cherchons relève de l'individu en tant que sujet « complexe et mouvant » (Anadón et Gohier, 2001). Bien que l'interprétation que nous en

dégagerons sera le fruit d'un contexte précis – propre au milieu et aux sujets – (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), le survol des écrits que nous avons fait nous donnent l'heur de croire que la situation se prête à plus d'un milieu.

[L]e courant interprétativiste, d'une part, par sa posture épistémologique, qui souligne l'indétermination du savoir et de son interprétabilité, et, d'autre part, par sa position méthodologique, mettant de l'avant, comme on l'a vu, l'interaction sujet-chercheur, la subjectivité de l'un et de l'autre et la prise en compte du contexte, est particulièrement bien adapté à la volonté d'expression du sujet en tant qu'acteur social (Anadón et Gohier, 2001, p. 23).

En raison de la posture épistémologique de l'étude, nous avons choisi de procéder par une instrumentation d'ordre qualitatif. Les données ont donc été recueillies par le biais d'entretiens semi-dirigés d'une durée maximale d'une heure, lesquels ont eu lieu sur le terrain d'enquête – soit un milieu universitaire. Des données d'ordre divers consignées dans un journal de bord à la fin de chaque entrevue et une analyse documentaire (à partir des plans de cours et des outils d'évaluation fournis par les participants) ont permis la vérification des données. Le détail sur cette démarche de triangulation est expliqué plus loin. Le guide d'entretien paraît à l'Appendice A. La procédure proposée et l'instrument de mesure ont été soumis à deux évaluations déontologiques : premièrement celle de l'Université d'Ottawa à titre d'établissement chapeautant la recherche doctorale, puis celle de l'établissement d'accueil où s'est déroulée la collecte à proprement parler.

Terrain et participants

Examinons de plus près le lieu de recherche, d'abord le terrain choisi et ses particularités, puis les participants que nous y recherchions. Cette description en profondeur permettra de rendre compte du milieu à l'étude.

Le lieu de recherche

Pour explorer plus à fond notre question, nous cherchions un établissement universitaire où l'on faisait à la fois appel à la formation à distance et aux NTIC. Notre choix s'est porté sur un milieu universitaire bimodal en Ontario : l'Université Laurentienne (Sudbury, Ontario) où la formation à distance se pratique depuis 1972.

L'établissement a un mandat régional. À ce titre, il couvre tout le Nord ontarien (Moyen-Nord, Nord-Est et Nord-Ouest) et répond à trois groupes culturels distincts : les autochtones, les anglophones et les francophones. L'institution comme telle est bilingue (anglaise et française) et une centaine de professeurs – toutes langues et disciplines confondues – sont affectés à l'enseignement à distance, et ce, souvent conjointement à l'enseignement sur campus. Le choix de cet établissement, outre le fait qu'il répondait aux critères recherchés et correspondait à un milieu « naturel », a été motivé par deux autres facteurs non négligeables. D'une part, notre connaissance du milieu et dans le milieu nous permettait d'y être reçue rapidement et facilement de sorte que les personnes susceptibles d'accepter seraient plus naturelles dans leurs réponses. D'autre part, de par le mandat bilingue de l'établissement, il nous serait également possible d'approcher des professeurs

francophones, répondant ainsi à certaines dimensions soulevées dans le cadre théorique et dans la problématique.

Comme nous l'avons précédemment mentionné, l'Université Laurentienne a une trentaine d'années d'expérience en matière de formation à distance à son actif. Cette composante est logée au Centre d'éducation permanente (CÉP) et le système de livraison est centralisé. Le Centre a une approche systémique pour développer des cours et des programmes à distance. Les experts de contenu bénéficient de l'appui et de l'aide d'une équipe de conception à toutes les étapes du développement ainsi que dans le suivi et dans l'évaluation subséquente. Toute la gamme des médias possibles est mise à la contribution de l'enseignement et de l'apprentissage, variant des technologies plus traditionnelles (imprimé, audio / vidéocassettes) aux NTIC (audio / vidéoconférence, Internet). Les experts de contenu sont également les personnes qui ont par la suite le premier choix dans l'offre du cours, mais les cours sont développés de façon à être auto-portants afin que d'autres puissent les offrir.

Les participants

Les participants recherchés devaient répondre à trois critères précis : 1) ils devaient faire partie du corps professoral, 2) ils devaient enseigner à distance, et ce, 3) en faisant appel à au moins un média interactif et numérique. Parmi les médias à l'étude, nous avons privilégié l'audioconférence, la vidéoconférence et les activités interactives par l'inforoute (le babillard ou le bavardoir : groupes de discussion en temps différé ou en temps réel), notamment ceux offerts par les programmes *Web Course Tools* (Web CT) et *The Learning*

Manager (TLM). Notre choix s'est porté sur ces trois médias du fait qu'il ne s'agissait pas tant d'outils de transmission que d'outils de transaction et de communication, c'est-à-dire suscitant des stratégies d'enseignement interactives.

Nous nous sommes tournée vers le corps professoral francophone et avons au préalable déterminé les disciplines où il existait des concentrations ou des programmes offerts à distance. Nous voulions ainsi éviter les cours isolés où le choix de faire appel à des médias interactifs dans le cadre d'une formation à distance ne relevait derechef que d'un seul individu. Il nous a semblé plus approprié de nous arrêter sur les cours faisant partie d'une formation à distance élargie, décision illustrant un certain engagement collectif d'un département ou d'une école face à la formation à distance et à l'intégration des NTIC. Il importe toutefois de souligner que cet engagement n'était pas forcément celui des individus, comme nous le verrons au chapitre 4. La préséance a été accordée aux participants de différents champs disciplinaires et oeuvrant dans l'un des trois domaines suivants : le programme menant au Baccalauréat spécialisé en service social, la concentration en Langue et linguistique du Département des études françaises et de traduction, et le programme post-diplôme menant au Baccalauréat spécialisé en sciences infirmières.

Le programme à distance de l'École des sciences infirmières est en fait un programme post-diplôme qui s'adresse à des infirmières²² et des infirmiers autorisés. La clientèle provient d'un peu partout en province, ainsi que du Québec et des Maritimes. Ce programme universitaire répond à un besoin précis : permettre à des infirmières et à des infirmiers diplômés d'obtenir leur grade universitaire tout en continuant de travailler. Le programme a été conçu pour répondre à la décision de l'Ordre des infirmiers et des

infirmières de l'Ontario (OIIO) qui rendra, à partir de 2005, l'obtention du grade universitaire obligatoire pour toute personne qui désire exercer la profession. L'offre du programme à distance a commencé en septembre 1999 et est encore en développement. À ce jour huit cours sont prêts et sont offerts essentiellement par base imprimée jumelée à des audioconférences ponctuelles et régulières. À cette formation post-diplôme, l'École offre aussi une formation modulaire spécialisée en soins cardiovasculaires, formation entièrement conçue pour Internet et offerte par le biais de ce média.

L'École de service social de l'Université Laurentienne offre le seul programme de langue française dans le domaine entièrement à distance au pays. Ce programme d'études qui compte dix cours disciplinaires s'offre depuis 1995 et fait appel à divers médias (imprimé, audioconférences, Internet). L'École offre aussi une maîtrise en service social : plusieurs professeurs de l'École font appel aux NTIC dans ce cadre.

La concentration en langue et linguistique du Département des lettres françaises et de traduction compte onze cours, dont trois sont encore en voie de développement. Cette formation, offerte depuis 1998, répond aux besoins spécifiques des Franco-Ontariens tout en tenant compte de la diversité culturelle des francophones ailleurs au pays. Le programme est de nature plus « classique » que ne le sont les programmes en sciences infirmières et en service social. L'inforoute et l'audioconférence sont les NTIC mises de l'avant dans ce programme, et ce, parallèlement à d'autres médias plus traditionnels.

Nous avons identifié au sein de ces trois disciplines onze personnes répondant aux critères susmentionnés, c'est-à-dire professeurs d'université enseignant à distance avec un média interactif (voir Tableau 3).

Tableau 3**Prévision des participants selon la discipline et les médias**

Sujet	Discipline	Média utilisé
1	Sciences infirmières	Audioconférence
2	Sciences infirmières	Audioconférence
3	Sciences infirmières	Audioconférence
4	Sciences infirmières	Audioconférence et Internet
5	Sciences infirmières	Audioconférence et Internet
6	Langue et linguistique	Audioconférence
7	Langue et linguistique	Audioconférence
8	Langue et linguistique	Audioconférence et Internet
9	Service social	Internet
10	Service social	Internet
11	Service social	Internet

Il nous a malheureusement été impossible de rejoindre toutes les personnes qui ont oeuvré à distance avec les NTIC dans ces trois programmes d'études complets. Au sein du corps professoral de l'École des sciences infirmières, deux professeurs ont quitté l'Université au printemps 2001. Un autre professeur n'a pas pu tenir les audioconférences tel que prévu, faute d'étudiants. Des cinq professeurs identifiés, nous n'avons donc pu interviewer que deux participants dans cette discipline. En langue et linguistique, des trois sujets prévus, seul deux ont réellement fait appel aux NTIC dans le cadre de l'enseignement à distance. Pour ce qui est du programme de service social, les expériences

sont variées. Bien que de nombreux professeurs fassent appel au courriel, seuls trois d'entre eux ont réellement intégré les nouvelles technologies dans leur pratique. Ces trois personnes ont accepté de nous accorder un entretien. Des onze personnes prévues, il en restait alors sept.

Pour compléter le nombre de sujets et dans un effort de diversification supplémentaire de l'échantillon originalement prévu, nous sommes retournée sur le terrain et avons réussi à trouver trois autres personnes volontaires de participer à l'étude. À notre échantillon s'ajoutent ainsi deux autres participants en provenance de l'École de commerce et d'administration, laquelle avait offert un programme à distance par vidéoconférence, lequel programme s'est terminé l'an passé. En sus, nous avons fait appel à une personne en physique qui utilisait les NTIC en formation à distance. Ceci dit, dix professeurs avec des expériences variées, mais ayant tous fait appel à différents médias interactifs dans le cadre d'un enseignement à distance ont accepté de nous accorder un entretien : deux professeurs provenant des sciences infirmières, trois provenant de service social, deux en langue et linguistique, deux en commerce et administration des affaires, et un en physique. Le tableau 4 donne le détail de chacun des sujets retenus.

L'échantillon répond aux critères d'homogénéisation et de diversification de la saturation empirique (Charron, 1996). Conformément au premier critère, les sujets proviennent tous du même milieu professionnel et du même terrain d'enquête, ce qui « minimise la comparaison intergroupes ou entre différentes classes sociales ou fractions de classe [nous permettant de] maximiser l'étude extensive du groupe [en question] » (Charron, 1996, s.p.). Pour ce qui est du deuxième critère, la diversité de la provenance disciplinaire ainsi que le partage homme-femme (5 hommes et 5 femmes que nous

n'identifions pas pour préserver l'anonymat) permet une diversité dans les points de vue présentés. Le tableau 4 fait état de cette diversification des participants : leur discipline, le nombre d'années d'expérience qu'ils ont en enseignement universitaire, leurs expériences en formation à distance et les médias auxquels ils ont fait appel.

Tableau 4

Diversification dans les participants retenus

N°	Discipline	Expérience en Enseignement Universitaire (en années)	Expérience en formation à distance	Médias utilisés
1	Sciences infirmières	13,5	1 an	Internet
2	Sciences infirmières	19	1 an	Audio
3	Service social	24	(2 cours)	Internet
4	Français	18	3 ans	Internet et vidéo
5	Service social	20	+ de 10 ans	Internet et vidéo
6	Service social	14	8 ans	Internet
7	Français	20	8 ans	Audio
8	Commerce	16	3 ans	Vidéo
9	Physique	20	10 ans	Internet *
10	Commerce	Approx. 20	3 ans	Audio et vidéo

* Usage très varié de l'informatique

Le recrutement

Chacune des personnes identifiées a été approchée personnellement afin de voir si elle acceptait de se prêter à l'exercice. Pour répondre aux critères déontologiques de l'établissement d'accueil et afin que les participants ne se sentent pas contraints d'accepter, le premier contact se faisait par lettre électronique (Appendice B) dans laquelle nous exposions le projet et demandions s'ils acceptaient d'y participer sur une base entièrement volontaire. Dès que les personnes approchées manifestaient leur intérêt à ce faire, nous répondions à leurs questions plus précises et fixions une date et un lieu d'entretien.

Déroulement de la recherche

Les étapes menant à la collecte de données jusqu'à l'analyse se sont déroulées sur une période de huit mois. Nous avons déposé les demandes déontologiques en mai 2001, pour recevoir l'approbation de l'Université d'Ottawa le 14 juin suivant et celle de l'Université Laurentienne le 26 juin 2001 (Appendice C). Dès la réception de ces deux approbations, nous avons commencé les entretiens, lesquels se sont tenus du 28 juin au 26 septembre 2001 respectivement. Le gros des entretiens s'est réparti de la fin juin à la fin juillet, puis de la fin du mois d'août à la fin septembre. Cette répartition dans le temps illustre bien la période de vacances estivales des professeurs participants. À la mi-octobre, nous avons donc entre les mains les transcriptions dûment relues et acceptées par tous les participants, soit quelque 100 pages de texte à analyser.

Instruments et validation

La collecte des données s'est faite par entretien semi-dirigé, dans le but d'amener le participant à aborder certains sujets jugés essentiels à la recherche, tout en lui permettant de s'attarder sur ce qu'il juge significatif. En soi, l'entretien semi-dirigé diffère de l'entretien non dirigé dans lequel la direction de l'entrevue est entièrement laissée à l'interviewé. Il n'y a donc pas forcément de discours sur des sujets jugés incontournables. Il diffère également de l'entretien dirigé où l'ordre et la formulation des questions sont établis à l'avance. Ce faisant, le participant n'a pas l'occasion de s'attarder ou de soulever ce qu'il juge significatif. Les distinctions entre les trois types d'entretiens portent donc sur la structure de l'entretien et sur le genre de matériau que le chercheur désire recueillir (Giroux, 1998). Le choix de tenir des entretiens semi-dirigés (aussi appelés entrevues semi-structurées) nous a ainsi permis d'aborder les thèmes clés relevés dans la recension des écrits tout en permettant une ouverture sur d'autres thèmes que les participants jugeaient importants.

D'une durée d'une heure, les entretiens se sont tenus dans le lieu choisi par les participants. À la demande expresse des sujets, les cinq premières entrevues (en juin et juillet) se sont déroulées ailleurs que dans leur bureau en raison des grandes chaleurs estivales. Dès le retour de températures plus clémentes, les participants n'hésitaient plus à nous recevoir dans leur bureau (en août et septembre).

Tous les participants ont accepté que les entretiens soient enregistrés afin d'en faciliter la transcription et sachant, dès l'abord, que les transcriptions leur seraient resoumises aux fins d'approbation. Ils ont reçu le verbatim de l'entretien dûment transcrit

dans les sept à dix jours suivant la rencontre et nous ont généralement fait part de leurs questions, de leurs changements, si tel était le cas, dans les quelques jours suivant la réception du verbatim. Tous, sans exception, ont dit avoir trouvé « drôle » de lire ce qu'ils avaient dit oralement. Tous ont accepté le verbatim comme représentatif de leur pensée et de leur propos, et seules quelques coquilles ou petits changements syntaxiques ont été proposés. L'analyse s'est faite à partir des unités de sens, c'est-à-dire des ensembles de mots ou de phrases se rapportant à une idée (Fortin, 1996), relevées dans les entretiens.

Le guide d'entretien

Le guide d'entretien (Appendice A) a été bâti à partir de la question principale et des questions secondaires relevées dans les deux premiers chapitres de ce projet. L'entrée en matière porte sur des questions générales relatives à la discipline, le nombre d'années d'expérience en enseignement universitaire, puis celui à l'Université Laurentienne, ainsi que l'expérience des participants en formation à distance : le nombre d'années ou de cours et les cours enseignés. C'est à partir de ces renseignements qu'il a été possible de dresser le tableau 4 de la partie précédente.

Le guide à proprement parler compte 14 questions. Les premières questions (N^{os} 1 et 2) sont davantage d'ordre définitoire par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage universitaires. Les deux suivantes (N^{os} 3 et 4) permettent d'approfondir les représentations qu'ont les participants de ce qu'est enseigner à l'université : leur cheminement pédagogique, les défis rencontrés, les échanges avec leurs collègues. Nous passons ensuite, dans les trois questions suivantes (N^{os} 5 à 7), à la formation à distance : ce que c'est pour

eux, ce qu'ils croient que c'est pour les étudiants et pourquoi ils font de la formation à distance. Ces questions mènent vers les médias qu'ils ont utilisés, la formation reçue pour utiliser ces NTIC, les raisons pour lesquelles ils ont décidé de les intégrer à leur pratique, les compétences qu'ils estiment nécessaires pour bien fonctionner avec ces médias et les activités mises en oeuvre dans ce cadre ou les stratégies développées pour ce faire (N^{os} 8 à 13). La dernière question (N^o 14) est à la fois une synthèse et une ouverture à partir des précédentes, à savoir ce que les médias, voire la formation à distance, a contribué à leur enseignement, si tel est le cas.

En guise de validité nominale (*face-validity*), c'est-à-dire pour nous assurer que l'instrument était relié aux dimensions à l'étude, le guide d'entretien a été soumis à l'équipe d'évaluateurs de la présente recherche, c'est-à-dire les quatre membres internes du comité de thèse. Leurs commentaires et leurs suggestions ont été pris en compte dans la version finale de l'instrument. C'est ainsi que la question dans laquelle nous demandions originalement aux répondants s'ils étaient à l'aise d'échanger avec leur collègues a été reformulée de sorte que nous leur avons plutôt demandé de préciser le contexte dans lequel les échanges avaient lieu. Ce faisant, la discussion était possible advenant qu'il n'y ait pas d'échanges. En outre, nous avons ajouté deux questions, soit l'une sur les compétences que les répondants jugent nécessaires pour enseigner avec les NTIC et l'autre de synthèse et de clôture (*Changeriez-vous quelque chose dans votre enseignement suite à l'utilisation de ces médias ?*).

En matière de validité de l'instrument, les trois premières entrevues ont servi de pré-test afin de vérifier l'organisation des questions et l'interprétation qu'en faisaient les répondants. Nous notons, en cours de route, un léger déplacement dans la première

question, laquelle portait sur l'enseignement universitaire. Certains répondants l'ont d'abord abordée sous un angle général : celui de la visée de l'université (d'où la notion de formation). Ce léger décalage n'a toutefois pas occasionné d'incohérence logique dans les propos et nous l'expliquons dans l'analyse.

Le journal de bord

À la suite de chacun des entretiens, nous avons consigné dans un journal de bord des informations portant sur la tenue de la rencontre, les sentiments hors contexte exprimés par les participants et la dynamique de l'entretien lui-même. Nous y avons noté non seulement où et quand s'est tenu l'entretien, mais les sentiments qu'ont exprimés les sujets à l'abord de l'entretien (enthousiasme, fatigue, curiosité, etc.) et tout au long de ce dernier, établissant ainsi la dynamique de l'échange.

Grâce à cet outil, il est vite devenu évident que les sujets éprouvaient le besoin d'échanger sur la pédagogie et prenaient plaisir à le faire dans un cadre non évaluatif et non menaçant, en parlant de leur cheminement face à l'enseignement de façon générale, de leurs attentes et de leurs déceptions à ce sujet et, plus précisément, de celles concernant l'intégration et l'utilisation des NTIC. Par exemple, un participant faisant appel à la vidéoconférence s'est questionné, en cours d'entretien, sur le bien-fondé de voir ceux à qui on parle. Ce commentaire nous étant apparu comme fort intéressant, nous l'avons retenu dans le journal de bord afin de pouvoir y revenir plus tard. C'est d'ailleurs par le journal de bord que nous nous sommes rendu compte, une fois les entretiens terminés, que tous les participants avaient dit avoir apprécié l'occasion de faire un retour en arrière sur leur

pratique : l'entretien s'est ainsi avéré un outil de réflexion personnelle et professionnelle pour les participants.

Le journal de bord a ainsi servi d'outil dans lequel il nous a été possible de consigner des réflexions que nous faisons et des questions que nous nous posions, lesquelles se sont avérées utiles lors de l'analyse et de l'interprétation des données. À titre d'exemple, mentionnons la réflexion sur la pensée critique et la récurrence du manque de ressources, comme nous le verrons en plus de détail au chapitre suivant.

L'analyse documentaire

Toujours dans le but de compléter l'information, il est vite apparu important de demander aux professeurs de fournir leurs plans de cours et les outils d'évaluation qu'ils utilisaient dans leur enseignement à distance médiatisé. Ces deux sources, qui reflètent leur démarche pédagogique et leurs stratégies d'enseignement, visaient à permettre de trianguler les données. De plus, elles offraient un appui aux participants lors de l'entretien en leur permettant d'illustrer leurs propos. Par exemple, l'un des participants présentait dans la page d'accueil de son cours (sur l'inforoute) une description générale du cours avec les thèmes à l'appui, les modalités pédagogiques et d'évaluation, les ressources obligatoires et bibliographiques. Dans les modalités pédagogiques, il soulignait ce qui suit : « Le professeur s'engage à encadrer la démarche d'apprentissage, mais le rôle des étudiantes et des étudiants est primordial. Leur participation active et la mise en commun de leurs connaissances et de leurs expertises sont essentiels ». Il nous a ensuite expliqué ce qu'il entendait par cela. De ce fait, il corroborait ses propos à sa pratique et l'illustrait.

Nous voulions, en faisant appel à cette diversité d'outils – questionnaire d'entretien, journal de bord et plans de cours – et en saisissant les données par différents procédés, répondre au critère de complétude, aussi connu sous le terme de triangulation des techniques (Charron, 1996).

Méthodologie d'analyse et d'interprétation

Il convient à ce point-ci de décrire comment nous nous y sommes prise pour saisir et pour coder les données et le processus adopté pour les analyser. Ces étapes ont été vérifiées de près par deux juges externes à l'étude. Nous préciserons, dans ce qui suit, leur apport à ce travail d'analyse. Rappelons, toutefois, avant de poursuivre, les grandes étapes du déroulement de la recherche qui précède l'analyse.

- **Établissement de l'instrument de mesure (guide de l'entretien)**
- **Vérification et validation de l'instrument par les membres de l'équipe**
- **Choix du lieu de recherche**
- **Identification de programmes d'études à distance et où on fait appel aux NTIC**
- **Demandes déontologiques auprès de l'établissement-mère et de l'établissement-hôte**
- **Recherche de participants répondant aux critères et se portant volontaires**
- **Entretiens individuels auprès de chaque participant : collectes de discours, de plans de cours et d'outils d'évaluation, et de renseignements dans le journal de bord**
- **Transcription des entretiens**

- Remise du verbatim des participants aux fins d'approbation

La saisie des données et l'analyse de contenu

La saisie des unités de sens s'est faite avec le programme File Maker Pro, lequel a permis d'isoler les unités et de les codifier selon une première classification établie *a priori* à partir des variables à l'étude découlant de la question de recherche et de la structure même de l'entretien : enseignement, apprentissage, formation à distance, NTIC et stratégies. Toutes les unités de sens, c'est-à-dire tous les ensembles de mots ou de phrases portant sur une idée et se rapportant à l'une ou l'autre de ces dimensions, ont été retenues, numérotées, puis identifiées selon le sujet et sa discipline. C'est cette dernière identification que transmet le code qui paraît à la fin des énoncés présentés au chapitre 4 : le numéro d'identification du répondant tel que présenté au tableau 3, suivi de deux lettres identifiant la discipline (SI pour sciences infirmières, SS pour service social, FR pour français, CO pour commerce et PH pour physique).

À la fin de ce premier découpage du contenu, nous avons relevé 437 unités de sens de longueur variée et qui se rapportaient à l'une ou à plusieurs des dimensions établies. Un exemple de saisie par File Maker Pro est reproduit à l'Appendice D en guise d'illustration. Cette première étape a ensuite été approfondie par une analyse *a posteriori* qui s'est déroulée en deux temps. Premièrement, nous avons fait la catégorisation thématique des énoncés afin d'en dégager les grandes lignes : c'est le discours collectif qui prime. Puis en résumant l'essence de chaque énoncé, nous avons fait ressortir le schème qui se dessinait dans les propos des répondants. Le découpage des unités de sens en thèmes et en sous-

thèmes est illustré au Tableau 5 du chapitre 4. Grâce à cette sous-catégorisation, il nous a été possible de dégager le construit individuel du construit collectif à partir des unités de sens, de les quantifier et de les placer selon le nombre de répondants et leur occurrence.

La vérification inter-juges

Les unités de sens codifiées, catégorisées et sous-catégorisées ont été soumises à l'évaluation inter-juges auprès de deux personnes, l'une en sociologie et l'autre en didactique des langues, la première ayant une expérience de la formation à distance et des NTIC, la seconde n'en ayant pas. Leurs commentaires et leurs questions ont permis de justifier la crédibilité de la construction et de l'agencement, d'ajuster le tir en conséquence, et de réduire les unités de sens lorsqu'il y avait lieu de le faire. Par exemple, le deuxième vérificateur a vu dans les énoncés quelque chose qui nous avait échappé : le côté affectif que les répondants attribuaient à l'enseignement et à l'apprentissage, tel que le développement du sens d'appartenance et d'un système de valeurs comme but de l'enseignement, la distance affective en formation à distance, ou encore l'absence de contact émotif entre le face à face et le « à distance ». Ces deux personnes ont donc, en plus de vérifier la cohérence et la logique de la classification, de la catégorisation et de la sous-catégorisation, su relever d'autres facettes dans le discours des répondants et apporter un éclairage différent sur la classification que nous en faisons.

Le tableau 5 présenté au chapitre suivant présente les grandes lignes de ce travail de classification, de catégorisation thématique et de sous-catégorisation, lequel illustre, en fait, la trame de l'analyse qui sera illustrée à même les propos tenus par les répondants.

Effet chercheur et effet milieu

Il importait de mettre de l'avant les biais qui ne peuvent faire autrement que de découler du chercheur et du milieu dans lequel il enquête. Nous nous référons ici à ce que Poupart (1997) qualifie de biais dans la relation intervieweur et interviewé, puis de biais du contexte de l'enquête, bien que nous ayons choisi d'aborder ces concepts sous les termes d'effet chercheur et d'effet milieu. Il s'agit ainsi de voir quels sont les effets que nous avons pu exercer à titre de chercheuse sur les répondants et sur le milieu et, parallèlement, quel effet le milieu a pu avoir sur nous. C'est afin de nous prémunir contre ces effets que les particularités dudit milieu et les démarches adoptées ont été explicitées dans la section précédente (Anadon et Gohier, 2001).

Tout intervieweur agit, sans conteste, sur les entretiens qu'il mène et sur les répondants qui y participent, créant de ce fait un biais, non de par ses compétences ou de par le manque de celles-ci comme telles, mais de par ses caractéristiques et de par ce qu'il représente aux yeux de ceux qui ont bien voulu se prêter à l'exercice. Il importe donc de déceler ce qui pourrait être qualifié de «*désirabilité sociale*», à savoir les répondants disent-ils ce qu'ils croient que l'intervieweur veut entendre ? Il est impossible de passer outre cette question qui adresse la question de l'effet chercheur et il convient de présenter comment nous nous sommes prise pour la contrer ou, tout au plus, pour la minimiser.

Afin d'y répondre, nous nous sommes inspirée de différents auteurs qui présentent diverses façons de s'y prendre, notamment Karsenti et Savoie-Zajc (2000), Miles et Huberman (1994) et Poupart (1997).

Le fait que nous appartenions au même milieu que les répondants présente à la fois des avantages (connaissance de la culture sociale et organisationnelle, plus grande facilité d'interaction et plus grande aise des répondants en notre présence), et des désavantages. D'aucuns pourraient voir dans le fait d'être longuement présente sur les lieux ou, en l'occurrence, d'y être bien connue, des risques qui augmentent l'effet du groupe (ou du site) sur le chercheur en rendant plus difficile sa capacité de réfléchir avec discernement. C'est donc dire que dans cette vision des choses, le fait d'être d'un milieu différent facilite la prise en considération des différences socioculturelles et leur interprétation. Bien que les avantages de l'un soient les désavantages de l'autre, nous avons privilégié les avantages que présentent le fait de bien connaître le milieu et d'y être bien connue. Nous aurions pu contrer cet effet en faisant appel à une tierce personne pour tenir les entretiens, mais comme il s'agissait d'entretiens semi-dirigés, toute autre personne que le chercheur n'aurait pas été en mesure de relancer efficacement les discours. Nous avons donc tenu à mener nous-même les entrevues, quitte à prendre des mesures supplémentaires pour justifier la validité des données recueillies.

Pour contrer les biais inhérents à ce choix, il nous a fallu voir à ce que la raison-d'être et la nature de l'entretien soient très claires et bien comprises par les répondants. Ceci s'est fait par la demande de participation, par les informations fournies aux préalables aux personnes approchées, puis par la justification ou les explications quant à l'usage que nous en ferions : lettre de demande de participation avec précisions quant à la teneur de l'entretien et reformulation de ces propos en guise d'amorce à l'entretien.

En outre, le choix du lieu d'entretien, comme nous l'avons déjà mentionné, relevait des répondants. Il était de prime importance qu'ils s'y sentent à l'aise. Une partie des

entretiens a ainsi eu lieu, à la demande expresse des participants, dans des endroits autres que leur bureau, tandis que l'autre partie s'est déroulée dans leur bureau ou dans une salle adjacente. Tous les entretiens se sont toutefois déroulés sur le site de l'Université Laurentienne.

Le fait de travailler dans le même milieu que les répondants qui, somme toute, sont des collègues, représente, nous en convenons, à la fois un désavantage et un biais non négligeable. Pour le contrer dans la mesure du possible, nous avons veillé, du mieux que nous le pouvions, à la transparence des données. C'est pourquoi le verbatim de l'entretien a été resoumis à tous les répondants aux fins d'approbation avec la possibilité de rayer ce qui ne leur convenait pas, d'ajouter des précisions là où ils le désiraient ou de faire toute autre forme de modification jugées appropriées. Il importe de souligner à nouveau que tous les participants avaient accepté au préalable que les entretiens soient enregistrés, permission réitérée avant le début de l'entrevue, et qu'ils savaient que les transcriptions de leurs propos leur seraient retransmises. Fait intéressant : l'un des participants s'est même présenté avec son propre magnétoscope comme mesure de sécurité advenant que le nôtre fasse défaut.

Pour ce qui est de l'effet milieu, nous avons invité tous les répondants possibles, en fonction des disciplines identifiées, et choisi ceux qui correspondaient aux critères de sélection : professeurs d'université enseignant à distance en faisant appel à des médias numériques et interactifs. Ce faisant, la sélection comprenait les participants qui pouvaient avoir des divergences d'opinion, c'est-à-dire des personnes qui tenaient un discours non conforme et dont le point de vue divergeait, voire « dérangeait ». Le choix s'est fait expressément selon que les participants répondaient aux critères susmentionnés,

nonobstant de leur prise de position face au sujet ou de leur divergence d'opinion. Les individus qui ont refusé de participer à l'entretien l'ont fait pour des raisons de non correspondance à ces critères, généralement parce qu'ils ne faisaient pas appel aux NTIC.

Par ailleurs, pour ajouter à la transparence de la démarche et de l'interprétation des données, mais surtout pour nous prémunir contre le manque de cohérence qui peut découler de notre connaissance et de notre participation dans le milieu, la classification des données (dressée en fonction du questionnaire d'entretien), la catégorisation thématique et la sous-catégorisation des unités de sens ont toutes trois été soumises au regard critique de deux évaluateurs externes.

Critères de rigueur scientifique

La recherche étant de nature interprétative, nous avons cherché à en garantir la rigueur scientifique par les critères que sont la crédibilité et la fiabilité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

Notre connaissance du milieu à l'étude et notre engagement de longue date dans ledit milieu agit comme critère de crédibilité. Nous en avons quand même rehaussé la crédibilité en faisant appel à la triangulation des données obtenues, par entretien, par les plans de cours des participants et par la tenue d'un journal de bord. Les discours des répondants étaient ainsi juxtaposés à des exemples réels de cours qu'ils avaient offerts et étaient corroborés par ces mêmes cours.

Les choix méthodologiques peuvent-ils être transférés à d'autres milieux et dans d'autres contextes ? Bien que le contexte soit très précis et distinct : université bilingue et bimodale avec des répondants de langue française, la diversification dans les disciplines et dans les expériences des répondants ajoute à la crédibilité. Les énoncés qualifiés de « collectif » ne sont pas le propre d'individus appartenant au même champ d'expertise, mais illustrent ce qui est partagé par tous.

Bien que la spécificité socioculturelle du milieu ne soit pas forcément transférable, nous avons l'heur de croire, en raison de la saturation obtenue sur certaines questions et de la diversification des sujets, que d'autres répondants faisant appel aux médias interactifs en instance de formation à distance, et ce, dans d'autres contextes, pourraient tenir des discours similaires. Nous ne prétendons à aucune généralisation de forme, bien que cela n'exclut pas les possibilités d'universaliser certains résultats, mais la spécificité du groupe et du milieu freine nos ardeurs à ce faire.

La question de la fiabilité nous renvoie à ce que nous disions au sujet de la cohérence et de la transparence, notamment dans la conduite des entretiens, dans la codification, dans l'analyse et dans l'interprétation des données. Les choix qui ont été faits sont les nôtres, mais ils ont été soumis au regard externe et non partisan de deux juges qui ont révisé tout le travail, ont proposé des aménagements, et ce, sans se consulter l'un l'autre. Cette vérification inter-juges visait ainsi à assurer la cohérence entre ce que disent les répondants et le déroulement de l'entretien, d'une part, et les résultats que nous en dégagions, d'autre part. De plus, ces étapes ont été juxtaposées à la recension des écrits et elles en respectent la conformité.

Enfin, la tenue d'un journal de bord comme autre mesure de triangulation se voulait d'être non seulement un outil nous permettant de jeter un regard critique sur le déroulement, mais également d'en assurer la cohérence. Bien que les entretiens se soient toujours tenus dans des endroits déterminés par les répondants et qu'ils aient tous eu lieu sur le campus même de l'université, ils ne se sont pas tous déroulés dans les bureaux des participants comme nous l'envisagions au préalable. En fait, les cinq premiers entretiens, comme nous l'avons précédemment mentionné, ont eu lieu dans des salles ou des locaux autres que les bureaux des répondants, et ce, en raison de la chaleur estivale. Il importe aussi de souligner que le déroulement a essentiellement été exempt d'interruptions et de va-et-vient puisque les entretiens avaient lieu pendant une période creuse de l'année : il y avait donc peu d'étudiants et de personnel sur les lieux.

Ces quelques renseignements terminent le cadre méthodologique, lequel nous a permis de préciser la dimension épistémologique dans laquelle s'inscrit la recherche et les choix méthodologiques que nous avons faits, de présenter le terrain et les participants, de donner le détail du déroulement de la recherche et des instruments, de faire valoir la méthodologie d'analyse et d'interprétation à laquelle nous avons fait appel, puis de discuter des biais possibles et de la façon par laquelle nous en avons assuré la rigueur scientifique. Ceci dit, il convient maintenant de passer à la présentation et à l'analyse des données recueillies.

CHAPITRE 4 – ANALYSE

Introduction

Ce chapitre présente les propos tenus par les répondants et desquels se dessinent les représentations qu'ils se font de l'objet d'étude. Il se divise en quatre grandes parties correspondant aux quatre variables de la question de recherche que sont l'enseignement et l'apprentissage universitaires, la formation à distance et les NTIC, bref, la classification établie a priori. Tous les énoncés se rapportant à ce premier découpage ont ensuite été soumis à une analyse a posteriori laissant émerger les grandes idées qui se dégagent du discours collectif tout en faisant place aux visions individuelles et particulières récurrentes. Ces visions sont illustrées par les unités de sens, puisées à même les transcriptions des entrevues, et telles que nous les avons thématiques et catégorisées.

C'est ainsi, et tel que mentionné dans la méthodologie, nous avons reproduit sous forme de tableau les grandes lignes illustrant la classification, la catégorisation thématique et la sous-catégorisation des énoncés recueillis (tableau 5). Pour en faciliter la lecture, nous présentons ce tableau en quatre volets correspondant aux quatre grandes variables : 5.1 – l'enseignement, 5.2 – l'apprentissage, 5.3. – la formation à distance, et 5.4 – l'intégration des NTIC en enseignement. Sous chacune de ces grandes classifications, nous indiquons le travail de catégorisation thématique, puis, de façon plus brève, la sous-catégorisation dont ont fait l'objet tous les énoncés. Plutôt que d'y indiquer le nombre d'énoncés relevés, nous y précisons le nombre de répondants ayant abordé une dimension ou une autre, ce faire étant plus révélateur de ce qui est collectif et de ce qui est individuel. Toutes les sous-catégorisations relevées auprès d'un seul répondant ont été consignées sous la rubrique « Autres ».

Tableau 5

Classification, catégorisation et sous-catégorisation des discours selon les répondants

5.1 Sur l'enseignement universitaire

DÉFINITION DE L'ENSEIGNEMENT

5.1.1.1 Visée de la formation universitaire	(Répondants : 01-02-04-06-07-08)
- pensée critique	5 répondants
- préparation à l'emploi	3 répondants
- recherche et réflexion	3 répondants
- autres	3 répondants
5.1.1.2 But de l'enseignement	(Répondants : tous)
- pensée critique	5 répondants
- sens d'appartenance	3 répondants
- emploi et autonomie	4 répondants
- diffusion des connaissances	3 répondants
- autres	3 répondants
5.1.1.3 Rôle du professeur	(Répondants : 01-02-03-05-07)
- le professeur comme guide	2 répondants
- autres qualificatifs	4 répondants
5.1.1.4 Relation professeur-étudiant	(Répondants : 01-02-05)
- échange réciproque	2 répondants
- valeurs diverses	2 répondants
5.1.1.5 Attentes et déceptions	(Répondants : 01-04-05-06)
- pensée critique	2 répondants
- évolution / transformation	2 répondants
- autres attentes	4 répondants
- déceptions	2 répondants
5.1.1.6 Valeurs individuelles	(Répondants : 01-08)
5.1.1.7 Perspective disciplinaire	(Répondants : 01-02-03-06)
5.1.1.8 Comment enseigner	(Répondants : 05-07)

5.1.2 CHEMINEMENT PÉDAGOGIQUE DES RÉPONDANTS

- 5.1.2.1 Apprendre à enseigner (Répondants : 01-02-03-04-05-06-08-10)
- par expérience 3 répondants
 - par formation formelle 3 répondants
 - par imitation 3 répondants
 - par formation continue 2 répondants
 - autres 5 répondants
- 5.1.2.2 Évolution et changements perçus (Répondants : 01-02-04-05-06-07)
- connaissance de soi 5 répondants
 - changement de rôle 3 répondants
 - prise en compte des étudiants 2 répondants
 - autres 2 répondants

5.1.3 ÉCHANGES AVEC LES COLLÈGUES

- 5.1.3.1 But et retombées des échanges (Répondants : 01-02-03-04-06-07-08-10)
- développer l'esprit critique 5 répondants
 - avoir une vision commune 4 répondants
 - répondre à des exigences professionnelles 3 répondants
- 5.1.3.2 Difficulté des échanges (Répondants : 01-02-03-04-05-06-07-09)
- tiraillements et compétition 4 répondants
 - travail de petits groupes 3 répondants
 - adaptation aux autres 2 répondants
-

5.2 Sur l'apprentissage

5.2.1 DÉFINITION DE L'APPRENTISSAGE

- 5.2.1.1 Perspective générale (Répondants : 01-02-03-04-06-08-09-10)
- développement de la pensée critique 4 répondants
 - acquisition et application de connaissances 3 répondants
 - changement d'attitudes et de comportements 3 répondants
 - autres 3 répondants
- 5.2.1.2 Perspective disciplinaire / professionnelle (Répondants : 01-02-03-07-08-09)
- répondre aux besoins du marché 2 répondants
 - acquérir une technicité 2 répondants
 - changement d'attitudes et de comportements 2 répondants
 - autres 3 répondants
-

5.2.1.3 Attentes	(Répondants : 01-09)
5.2.1.4 Comment on apprend	(Répondants : 01-02-05-07)
- en discutant	2 répondants
- autres	3 répondants

5.3 Sur la formation à distance

5.3.1 DÉFINITION DE LA FORMATION À DISTANCE

5.3.1.1 Moyen pour palier la distance	(Répondants : tous)
- possibilité d'étudier sans se rendre sur campus	5 répondants
- plus grande flexibilité	2 répondants
- rejoindre plus de gens	2 répondants
- autres	6 répondants
5.3.1.2 Valeurs qui s'y rattachent	(Répondants : 01-04-05-06-07-10)
- flexibilité et accessibilité	2 répondants
- plus grande exigence	3 répondants
- autonomie	2 répondants
- valeurs négatives	4 répondants
- autres	2 répondants
5.3.1.3 Moyens, technologies et stratégies	(Répondants : 03-04-05-07-08-09)
- pour communiquer	2 répondants
- cours à base imprimée	2 répondants
- autres	2 répondants
5.3.1.4 En comparaison avec le présentiel	(Répondants : 01-03-04-05-06-07-09)
- plus grande exigence	3 répondants
- absence de contact émotif	3 répondants
- autres	5 répondants

5.3.2 POURQUOI FAIRE DE LA FORMATION À DISTANCE ?

5.3.2.1 Pour rejoindre les francophones	(Répondants : 01-03-05)
5.3.2.2 Pour rejoindre plus de gens	(Répondants : 01-02-05)
5.3.2.3 Par défi et goût personnels	(Répondants : 01-04-07)
5.3.2.4 Par obligation / décision départementale	(Répondants : 01-06)

5.3.2.5 Pour répondre à un besoin	(Répondants : 01-02-05-08)
5.3.2.6 Autres	(Répondants : 04-05-07-08-10)
5.3.3 FORMATION À DISTANCE ET ÉTUDIANTS	
5.3.3.1 Pourquoi étudier à distance ?	(Répondants : 01-02-04-06-07-08-09-10)
- pour poursuivre sa formation	4 répondants
- accessibilité et flexibilité	5 répondants
- autres	5 répondants
5.3.3.2 Qui sont les étudiants ?	(Répondants : 01-02-04-05-07-10)
- déterminés, organisés, etc.	4 répondants
- adultes	3 répondants
- plus expérimentés	2 répondants
- femmes / mères	2 répondants
- avides de connaissances	2 répondants

5.4 Sur l'intégration des NTIC

5.4.1 FORMATION REÇUE POUR ENSEIGNER AVEC LES NTIC

5.4.1.1 Nature de la formation	(Répondants : 02-04-08-10)
- formation technique	2 répondants
- formation formelle	3 répondants
5.4.1.2 Autodidactie	(Répondants : 01-02-03-04-05-07-09)
5.4.1.3 Aucune formation	(Répondants : 01-06-09)
5.4.1.4 Manque de ressources	(Répondants : 03-05-06-08-09-10)
5.4.2 COMPÉTENCES JUGÉES NÉCESSAIRES POUR ENSEIGNER AVEC LES NTIC	
5.4.2.1 Compétences techniques	(Répondants : 01-03-08)
5.4.2.2 Compétences non techniques	(Répondants : 01-02-03-05-06-08-09-10)

5.4.3 POURQUOI AVOIR INTÉGRÉ LES NTIC ?

4.4.3.1 Pour interagir (Répondants : 01-02-03-04-07-09)

4.4.3.2 Autres (Répondants : 01-05-07)

5.4.4 STRATÉGIES MISES EN OEUVRE

4.4.4.1 Selon les médias (Répondants : tous)

- avec Internet 6 répondants
- avec l'audioconférence 4 répondants
- avec la vidéoconférence 2 répondants
- avec d'autres médias 1 répondant

4.4.4.2 Selon l'évaluation (Répondants : 01-02-04-05-08-09-10)

- activités sommatives 2 répondants
 - activités formatives 6 répondants
-

L'analyse que nous présentons dans les pages suivantes suit le schème présenté dans le tableau 5.

Enseignement universitaire

Trois questions tombent sous le primat de l'enseignement universitaire, permettant de passer ainsi du général au spécifique. La première (Question 1) est d'ordre définitoire : Qu'est-ce que l'enseignement universitaire pour vous ? La seconde (Question 3) amène les répondants à illustrer leur cheminement pédagogique comme professeur, c'est-à-dire à préciser ce qu'ils font différemment depuis qu'ils enseignent, les défis qu'ils ont rencontrés, etc. La troisième (Question 4) porte sur leurs échanges avec leurs collègues : s'ils en ont et, le cas échéant, la nature de ces échanges et le contexte dans lequel ils s'inscrivent.

Qu'est-ce que l'enseignement universitaire pour les répondants ?

La première question sur l'enseignement est en fait la toute première question de l'entretien : c'est elle qui lance le bal. Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, les sujets l'abordent de deux façons : soit sur un plan général (la visée ou le but de la formation universitaire, dans une discipline donnée), soit sur un plan plus spécifique et individuel (imprégnées de valeurs sous-jacentes sur leur rôle en tant que professeurs, leurs attentes et leurs déceptions, le rapport enseignant-apprenant). Nous tenons compte de ces deux angles.

Comme l'illustre le tableau 4 (section 4.1) du chapitre précédent, nous avons relevé huit grandes catégories de réponses à ce qu'est l'enseignement universitaire : (1) la visée de la formation universitaire, (2) le but de l'enseignement universitaire, (3) le rôle du

professeur, (4) la relation professeur-étudiant, (5) les attentes et les déceptions des répondants face à l'enseignement, (6) les valeurs personnelles associées à l'enseignement universitaire, (7) l'enseignement dans une perspective disciplinaire et professionnelle, et (8) comment enseigner. Au fil de leurs propos, les différences s'estompent et le discours de tous les répondants se recoupe de plus en plus. Voyons ce qu'il en est.

A. La visée générale de la formation universitaire

D'emblée, la moitié des répondants, surtout ceux en sciences infirmières et en service social, définissent la formation universitaire comme le développement de la pensée critique. Cette idée sera reprise par tous les autres répondants au cours des entretiens, tant dans leurs discours sur l'apprentissage que sur celui de leurs stratégies d'enseignement et de l'utilisation qu'ils font des NTIC. La notion de pensée critique semble ainsi être l'un des points centraux de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre.

[J]e pense que l'un des objectifs de la formation universitaire [...] c'est d'aider à l'étudiante d'aller plus loin dans sa réflexion d'apprentissage puis de s'interroger justement sur sa pratique. Pourquoi elle fait des choses de la façon qu'elle fait. (02-SI)

C'est d'abord et avant tout, pour moi, l'acquisition d'habiletés intellectuelles. (06-SS)

Y'a toujours l'apprentissage de connaissances, mais pour moi l'enseignement universitaire doit aller plus loin que l'apprentissage des connaissances. L'apprentissage des connaissances c'est la base mais ensuite à partir de ces connaissances-là, qu'est-ce qu'on en fait ? Alors il faut aller plus loin que la simple acquisition de connaissances. [...] Il faut aller dans la remise en question des connaissances. (04-FR)

Alors, c'est quoi l'enseignement universitaire ? C'est la relation d'adulte dans son rapport à la connaissance appuyé sur la transmission de la pensée critique. [...] Dans la discipline, y'a des textes qui sont pas nécessairement difficiles, mais les gens font pas vraiment l'effort. Les textes sont les outils qui vont permettre aux étudiants de développer une capacité réflexive qui va leur permettre de régler les problèmes auxquels ils sont confrontés maintenant et auxquels ils devront répondre plus tard, par exemple dans leur fonction professionnelle, voire même dans leur famille et en tant que citoyen, citoyenne dans la société. C'est ça qui est l'enseignement universitaire. (06-SS)

L'importance qu'accordent les répondants à la pensée critique paraît également dans les plans de cours où on leur demande, entre autres, de jeter un regard critique sur des écrits sous forme de résumé de lecture, puis de démontrer en quoi et comment les connaissances s'appliquent à leur pratique professionnelle et leur seront utiles (02-SI). Ce faire ne surprend pas dès lors qu'on comprend que les participants qualifient le milieu universitaire de milieu de recherche, de réflexion et de découverte où se forment les expertises.

La formation universitaire, pour moi, c'est l'amalgamation des recherches, des données en recherche, des données théoriques et empiriques qui sont enseignées aux étudiants. Alors, pour moi, c'est le summum des connaissances sous forme de recherches empiriques ou théoriques... puis données par ce que j'espère des experts dans leur domaine. (01-SI)

J'étais, dans un sens, toujours chercheur, toujours critique, puis c'est un peu, je me suis rendu compte, ce que j'aimais dans le milieu, c'est plus proche de la recherche que de l'enseignement. Parce que la recherche veut dire penser, lire, réfléchir, découvrir. [...] Mes partenaires sont des chercheurs qui sont aussi motivés que moi. (08-CO)

La réflexion ne s'applique pas qu'aux étudiants, mais également aux professeurs, leurs discours étant empreints de « critique personnelle », de réflexion comme nous avons

pu le constater à la fois dans les énoncés et dans les réflexions consignés dans le journal de bord. Or, en permettant la réflexion, en développant la pensée critique, ils soulignent que la formation universitaire prépare à l'emploi, en s'empressant, toutefois, de préciser qu'il s'agit davantage d'une préparation conceptuelle que d'une formation technique.

L'enseignement universitaire, c'est un renforcement des acquis que les étudiants, les étudiantes ont pu réaliser au niveau secondaire, qui est en fait le niveau fondamental de formation. Et à l'université, on essaie de solidifier ces acquis pour les rendre opérationnels tant sur le plan de la recherche que de l'emploi. (07-FR)

L'université devrait former à la réflexion, à la pensée critique, à la citoyenneté. Ensuite elle devrait former des professionnels compétents dans les différents domaines. (06-SS)

Il est intéressant de noter, qu'à l'occasion les répondants vont se référer à leur propre expérience universitaire pour redéfinir leurs attentes et leur vision de l'enseignement et de l'apprentissage.

J'ai pris une formation universitaire parce que je voulais pas avoir une formation technique. (01-SI)

Comme tel, la formation universitaire fait suite à la formation reçue au palier secondaire, mais elle vise, comme le dit bien un répondant, à former une élite.

C'est la formation d'une élite, n'ayons pas peur des mots. [...] Ça veut dire que même une infirmière, même un ingénieur devrait avoir des cours d'introduction à la société, des cours de psychologie, des cours de littérature classique. Ils doivent comprendre [...] [qu']ils sont membres de l'élite, de la société. (06-SS)

B. Le but de l'enseignement universitaire

En partant des principes sus-mentionnés qui tracent la toile de fond de la formation universitaire, les répondants précisent ensuite ce que c'est que d'enseigner à l'université : nous avons alors la première esquisse de leur rôle. Conséquemment à ce qu'ils viennent de dire, pour la moitié des répondants, toutes disciplines confondues, le but de l'enseignement, c'est de pousser les étudiants à la réflexion critique comme l'illustrent les énoncés suivants.

Je pense que c'est ça les objectifs de la formation. Peut-être pas nécessairement à distance, mais de l'enseignement et de l'apprentissage universitaires, si tu veux. C'est de les amener plus loin dans leur réflexion. (02-SI)

Pour moi, je pense, c'est vraiment une question [...] d'amener les étudiants à prendre un regard critique de l'information dont on leur partage, de stimuler chez eux l'intérêt de cette analyse critique, de ce questionnement, de vouloir voir au-delà de ce qu'on leur présente. (03-SS)

Ces expériences-là et ces connaissances-là ont pour but d'ouvrir leur esprit sur la complexité du phénomène qu'on observe, que ça soit la relation avec un individu, avec un groupe, avec une famille, avec une communauté. L'emphase est plus sur l'ouverture de l'esprit critique, puis la créativité à l'intérieur de tout ça. (05-SS)

Le but de ce faire : préparer les étudiants à l'emploi, certes, mais surtout les rendre plus autonomes à l'égard de leur apprentissage, comme le veut la pensée critique.

Dans cette formation on retrouve la théorie, les connaissances nécessaires pour rencontrer justement les objectifs de la profession. Et dans cet enseignement, les connaissances au niveau théorique et les compétences. (02-SI)

C'est ce que devrait être l'enseignement universitaire, c'est-à-dire donner aux étudiants la capacité d'aller par eux-même acquérir la connaissance. (06-SS)

C'est important d'apprendre aux étudiants des concepts, de leur donner une connaissance. Mais c'est surtout de leur apprendre à penser, de leur apprendre à prendre des décisions, de leur apprendre à devenir des adultes de façon à ce que ça fasse une grande différence entre le moment où ils sont rentrés et quand ils sortent. Tu sais, on les a comme transformés... transformer c'est un gros mot, on leur a appris. (10-CO)

La formation universitaire représente en quelque sorte, aux yeux des répondants, un voyage d'exploration qui permet aux étudiants de développer leur sens d'appartenance et leur système de valeurs.

C'est de donner la chance aux gens d'aller explorer les questions qui les intéressent. [...] C'est de piquer leur intérêt à aller développer ce qu'ils veulent développer. (03-SS)

L'enseignement, vraiment, c'est tout le dilemme humain, tu sais les relations humaines sont là-dedans à 100 %. Tout un *challenge*. (08-CO)

Enseigner, c'est donc encadrer les étudiants pour qu'ils arrivent à développer leur sens critique, leur sens d'appartenance, leur valeurs, et ce, tout en tenant compte de leurs besoins.

C'est plus une question d'orienter les pistes de lecture, d'amener la discussion en classe, d'amener les étudiants à connaître la matière qu'on explore. C'est un peu ça pour moi enseigner. [...] Moi ce que j'essaie de faire par l'entremise des travaux, c'est de les amener : écoutez, allez faire ce que vous voulez faire, découvrez ce que vous voulez découvrir, puis on va vous donner les outils. C'est une question d'encadrement. (03-SS)

Moi, c'est les besoins des étudiants en premier. Moi aussi j'ai des besoins, mais étant donné que je crois que c'est des adultes à qui j'enseigne à l'université, que c'est leurs besoins... (01-SI)

Il est intéressant de noter que les répondants ont abordé la question de l'enseignement universitaire en parlant d'abord de pensée critique. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils parlent de diffusion des connaissances tant théoriques que pratiques. Cela transparaît dans leurs plans de cours où l'on note davantage des activités se rapportant à des réflexions, à des analyses et à des interactions, avant même des activités de vérification de connaissances.

C'est d'essayer de leur donner ces connaissances. Dans les sessions de laboratoire, c'est quelque chose de pratique. On leur montre à se servir des instruments, etc. Comme de raison en classe, c'est beaucoup plus théorique. Mais tout en même temps, j'essaye de faire voir plus qu'une perspective. (09-PH)

Alors peut-être, dans une phrase, c'est dispenser des connaissances – j'aimerais aussi des comportements puis des attitudes par rapport à la formation, mais c'est un vœu pieux là – dispenser des connaissances à un niveau avancé, c'est-à-dire qui relèvent de recherches et de données qui ont été trouvées par des chercheurs et qui sont dispensées par des experts ou des personnes qui ont une expertise dans ce qu'elles enseignent. (01-SI)

C. Le rôle du professeur

Comment les répondants se représentent-ils dans tout cela ? Quelle image ont-ils de leur rôle ? Tous les répondants qualifient leur rôle à leur façon, mais dans tous les qualificatifs utilisés se retrouve la notion d'aide apportée, une notion sous-jacente aux termes « guide », « accompagnateur », « coordonnateur » et « facilitateur ». L'image qui

se dégage de ces termes est d'ailleurs congruente avec l'acquisition d'habiletés intellectuelles – la pensée critique – dans la mesure où ces habiletés se pratiquent.

Je peux pas réfléchir, faire la réflexion pour l'étudiante. L'étudiante doit faire sa réflexion elle-même, doit cheminer elle-même dans son apprentissage. Alors moi je suis là simplement pour la guider, puis l'amener là en posant les bonnes questions. (02-SI)

Le professeur ne devrait pas nécessairement servir de creuset où l'on va chercher une solution. Le professeur devrait servir plutôt de guide, c'est-à-dire qu'il oriente parce que lui il est censé savoir. Il faudrait qu'il serve de guide à ceux qui cherchent parce que les étudiants qui viennent aux téléconférences, ce sont des gens qui cherchent la solution. Alors lui doit les guider à travers les méandres de la théorie qu'il a apprise et qu'il a maîtrisée. [...] Si [le professeur] a craché, excusez moi le terme, la solution à la première question, bien les gens l'apprennent sans nécessairement voir comment on a cheminé pour atteindre cette solution. Alors la trajectoire inverse me semble la meilleure, que le professeur guide et lâche du laisse petit à petit s'il voit que ses étudiants, ses étudiantes n'y arrivent pas vite. Mais qu'il lâche du laisse petit à petit pour leur faire découvrir, faire ce qu'on appelait dans le temps, la maïeutique socratique, parce que souvent les gens qui posent les questions ne sont pas nécessairement bêtes. (07-FR)

[J]e pense que la personne qui enseigne c'est le facilitateur de l'acquisition de connaissances. Alors l'apprentissage, c'est l'acquisition de connaissances mais c'est apprendre aussi des modèles de rôles, apprendre des comportements. (01-SI)

C'est clair que c'est moi qui est le prof mais je joue pas sur ça dans le sens que moi je connais tout. Je connais beaucoup mais je connais pas tout. (05-SS)

À ces idées s'ajoutent également celles relatives à l'expertise disciplinaire et à la critique.

Pour moi, personnellement, je crois pas qu'on peut enseigner des choses à quelqu'un avec lesquelles on n'est pas familière. (01-SI)

Ils ont pas vraiment pris un recul encore critique. Je pense que c'est un peu notre rôle à faire cela. C'est vraiment de les amener à réfléchir. Quel genre d'interventions veux-tu faire ? Qu'est-ce que tu veux développer comme habileté ? Les amener à reconnaître et à peut-être prendre un regard sur leurs interventions. Amener un certain élément de dynamisme politique, aussi critique, sur les services, sur les programmes. Être conscient que dans un sens je veux aider les autres [...] dans un sens où on veut plus être orienté vers l'*empowerment* de la personne, c'est d'enlever cette notion qu'on s'en vient sauver les autres [...]. Dépendant de nos circonstances de vie, on pourrait aussi bien être le client que l'intervenant. (03-SS)

Les plans de cours des deux répondants que nous venons de citer soulignent l'importance accordée au travail relatif à la discipline, travail sur le terrain.

D. La relation professeur-étudiant

Ce rôle, tout au plus l'image qu'ils s'en font, se traduit dans le rapport qu'ils entretiennent avec les étudiants, rapport qui reconnaît l'autonomie et l'indépendance des étudiants.

Ayant enseigné au niveau collégial, je vois beaucoup de différences dans le partage de l'enseignement avec les étudiantes au niveau universitaire, c'est beaucoup plus de discussions. Les étudiants sont beaucoup plus autonomes, indépendants. (02-SI)

Ce rapport se veut également d'être réciproque tant dans les échanges entre les individus en jeu que dans l'apprentissage.

[Q]u'est-ce qui me fais changer ou modifier des choses ? C'est les commentaires des étudiants. [...]

On a eu le premier groupe qui a suivi le nouveau curriculum qui était très critique. C'était pas facile.

Et puis moi je leur disais qu'ils étaient les *guinee pigs*. [...] En tout cas, eux autres étaient très critiques mais on leur demandait aussi parce qu'on commençait. Alors ça revient toujours à ce que je disais tantôt ; c'est congruent mon affaire. Je leur demandais leurs commentaires ; on réagissait.

Alors ce groupe-là a finalement gradué là, mais on a apporté beaucoup de changements suite à leurs commentaires. (01-SI)

J'ai déjà vu l'éducation comme étant un apprentissage mutuel même si dans le fond, si le prof pense qu'il apporte plus, les étudiants apportent beaucoup aussi. (05-SS)

Chose certaine, on note dans le discours des répondants l'importance du respect, de la confiance, de l'émotion et de la crédibilité.

Il faut créer, faut avoir une relation avec les étudiants. C'est une relation où on crée un climat où on apprend ensemble puis on crée un climat de confiance où est-ce que c'est *okay* pour l'étudiante d'appeler le prof puis de lui envoyer un message : « *Okay*, je comprends pas. » Et ça, je dois dire, ça prend du temps. (05-SS)

Un répondant s'insurge contre l'image d'une relation où le professeur est maître après Dieu, où l'étudiant est amoindri. D'autres reprendront cette notion en cours de route et de façon plus indirecte. Quoi qu'il en soit, cette réaction semble, d'après les propos tenus, être issue d'expériences personnelles.

Y'avait le style : le professeur sait tout, l'étudiante sait rien. Je m'inscris en faux contre ça. Je suis pas capable de vivre cette affaire-là. [...] La relation était pas Dieu sait tout, moi je sais rien. Ça été beaucoup plus – pas égal, parce que c'est pas possible qu'on soit sur le même pied – mais beaucoup

plus collégial comme groupe et puis avec le prof. Dans ce temps-là, il y a une culture qui s'est développée. Je pense qu'on développe aussi une certaine crédibilité dans notre propre style personnel d'enseignement de sorte qu'elles savent la manière que tu enseignes et le mot se passe :

« J'ai vécu telle chose, telle affaire. » Mais vraiment dans la vie ça évolue. On peut pas, quand on arrive à l'université, même si on connaît notre matière, ça prend trois ans pour établir un circuit puis se faire connaître un peu. Après ça on développe un style qui est beaucoup plus personnel de relation avec les étudiants. Donc, chacun son style. (05-SS)

Comme nous le verrons plus loin, ces propos illustrent bien l'aspect expérientiel et personnel de l'apprentissage de l'enseignement, c'est-à-dire comment ils ont appris à enseigner.

E. Les attentes et les déceptions des répondants face à l'enseignement

Quelles attentes entretiennent-ils face à l'enseignement, face aux étudiants ? À prime abord, on s'attend à ce que les étudiants développent le sens critique et qu'ils puissent en faire preuve.

Pour moi, le véritable enseignement universitaire, je m'attendrais à ce que quand les étudiants arrivent à l'université, ils aient déjà une maîtrise complète de la langue et ils aient déjà une certaine culture générale de base, autant au niveau de l'histoire, au niveau de la littérature, par exemple. Et je m'attends donc à construire à partir de ça, et à aller plus loin pour ouvrir l'esprit de l'étudiant et l'amener donc à remettre en question ce qu'il a appris, pour aller plus loin. Et c'est le sens du mot « recherche » pour moi, c'est remettre en question ce qu'on a appris pour essayer d'aller plus loin ou encore avec les choses nouvelles qui nous arrivent, que ce soit au niveau de la technologie ou au niveau, entre autres, de tout ce qu'on apprend de nouveau sur le fonctionnement du cerveau,

d'essayer d'aller plus loin là-dedans dans nos connaissances. Donc une remise en question perpétuelle. (04-FR)

Les outils sont d'abord et avant tout, la pensée critique. Ça implique que les étudiants sachent lire, avant d'arriver ici, ce qui n'est pas toujours le cas, puis ce qui semble être de moins en moins le cas. Ça implique que les étudiants sachent lire parce qu'il faut les référer, à mon sens, à des textes que eux vont lire de manière critique, de plus en plus critique à mesure qu'ils vont avancer dans leurs années : première année, deuxième année, troisième année, quatrième année d'université. (06-SS)

Les répondants s'attendent donc à ce que les étudiants soient prêts à apprendre à se remettre en question, bref, à apprendre à apprendre.

C'est ça que je voudrais donner aux étudiants, c'est le goût de cette remise en question perpétuelle pour apprendre à apprendre, pour aller plus loin... Mais ça ça doit s'appuyer sur des acquis. (04-FR)

Un répondant précise également exiger des étudiants ce qu'il exige de lui-même. L'échange doit être, à son avis, mutuel.

Je suis très exigeante. Je suis exigeante pour moi comme professeure. Je vais donner 99,9 % aux étudiants, mais j'en exige 99,9 %. (01-SI)

Le fait d'entretenir des attentes à l'égard du développement de la pensée critique chez les étudiants ainsi qu'à l'égard de leur remise en question, de leur apprentissage de l'apprentissage, jumelé au fait qu'on s'attend à ce qu'ils y investissent le même effort que les répondants y mettent, c'est en fait chercher à voir une certaine évolution. Quel est le résultat escompté à la fin du parcours universitaire ? Une transformation de l'individu, qu'elle soit d'ordre social, intellectuel, spirituel ou émotif.

En quatrième année, si je vois que le travail qu'on exige de l'étudiant est inférieur à ce que je lui ai demandé en première année-là, je deviens un petit peu *wild*. (01-SI)

Mes attentes sont plutôt holistiques. Il y a quatre dimensions en particulier que j'aime adresser parce que je m'adresse à toute la personne et non pas juste à son intellect qui est une dimension. La première dimension, c'est la dimension spirituelle, c'est-à-dire toutes les valeurs fondamentales dans laquelle la personne croit. Et ça, la personne peut ne pas croire en Dieu. C'est correct ça. C'est les valeurs supérieures qui sont dans le spirituel. Intellectuelle, ça veut dire la connaissance et la volonté. Les émotions, c'est-à-dire en service social c'est toujours une interaction avec les individus, puis si t'écoutes pas tes émotions, tu perds qui tu es. [...] Puis la dernière dimension, c'est le sexe, c'est-à-dire masculin ou féminin, parce que la perception de la réalité et la réaction à la réalité selon qu'on soit masculin ou féminin seront pas nécessairement les mêmes. [...]

Le plaisir d'enseigner, en tous les cas, c'est de voir les étudiantes grandir spirituellement, émotionnellement, intellectuellement, sexuellement. C'est que la personne quand elle finit le cours avec toi elle a avancé de ça. De sorte que j'ai eu un impact dans sa vie, à différents degrés là, mais un impact. (05-SS)

Je me dois en tant que professeur de donner les outils qui vont permettre à l'étudiant de se débarrasser de moi pour continuer à apprendre. Pour moi, c'est ça qui est l'objectif de l'enseignement universitaire. (06-SS)

Leurs attentes sont-elles comblées ? Deux professeurs estiment que non et leurs propos sont très véhéments à cet égard. Le premier se dit déçu quant aux acquis des étudiants quand ils arrivent à l'université et quant à sa vision personnelle de son rôle à l'université.

Quand j'arrive dans la pratique et dans l'enseignement que je fais, moi, spécialement en langue maternelle et en littérature, bon les étudiants arrivent et ils n'ont pas les notions de base en français. Ils ne savent pas écrire en français. Ils ont beaucoup de difficulté à lire. Ce que j'appelle lire, moi, c'est-à-dire pas seulement le b-a ba de la lecture, mais être capable de lire et de faire des synthèses, par exemple, et des résumés, et être capable dans deux articles différents de voir les points en commun, d'aller les chercher ces points en commun-là, de trouver l'argumentation dans un texte.

Bon, des choses comme ça en gros. Alors les étudiants que j'ai, moi, généralement sont pas capables de faire ça. Ils n'ont aussi [...] aucune culture générale, c'est-à-dire quand je commence à enseigner la littérature, j'enseigne la littérature canadienne-française, et ils n'ont aucune notion de ce qui s'est passé ici : c'est quoi la Nouvelle-France ? comment est arrivée la Conquête anglaise ? etc., etc.

Bien, on part de loin, puis à ce moment-là je suis obligée de faire un peu d'histoire tout en faisant de la littérature. Donc, je donne des bases. Alors c'est loin. Je suis très loin dans le fond d'être capable de dire bon on analyse un texte et on essaie de remettre en question l'interprétation que tel critique a donné de ce texte-là. Même au niveau de la critique, ils sont très loins d'être capables de faire une véritable critique. Alors faut vraiment donner les bases. Alors ça, c'est ma dichotomie. En fait, j'ai pas l'impression, à l'heure actuelle, quand j'enseigne à l'université ici, je n'ai pas l'impression de donner des cours de niveau universitaire, la majorité du temps. Je dis pas que c'est pas arrivé, quelquefois, avec des groupes spéciaux-là, surtout avec le cours de *Méthode critique*. J'avais un groupe, [à] un moment donné, extrêmement fort où là j'ai eu l'impression que c'était vraiment un cours universitaire. Mais quand je donne le cours de grammaire, par exemple, j'ai l'impression de me retrouver en secondaire I. Alors c'est... il y a comme une dichotomie entre les deux. (04-FR)

La déception du second professeur réside dans le manque d'intérêt, le manque de vision et le manque d'habiletés chez les étudiants, ces derniers voulant davantage de « recettes ». Pour lui, il y a contradiction entre ses attentes et la réalité.

Moi j'ai toujours envie d'aller plus loin, pour former les étudiants à la pensée critique, et puis aussi les étudiants sont pas intéressés non plus parce que c'est l'heure du temps de la société. Ils ont toujours tout cuit dans la bouche, alors ils entrent ici et qu'est-ce qu'ils veulent ? Ils veulent des techniques d'intervention pour avoir une *job*. (06-SS)

F. L'enseignement universitaire selon des valeurs personnelles

Les discours des répondants, comme l'illustrent déjà les propos relevés, sont empreints de valeurs individuelles et sous-jacentes. Deux répondants abordent toutefois directement cette question comme suit.

En général... l'enseignement universitaire, première des choses, ça correspond à mes croyances personnelles en termes de formation. (01-SI)

Personnellement, ça toujours été un peu un voyage personnel, c'est-à-dire quand j'étais plus jeune, et j'ai fait mon bac à McGill, j'aimais bien ça. C'était tout le milieu que j'appréciais. Donc enseigner pour moi, c'est de continuer de vivre dans ce milieu. Pour moi, l'enseignement, c'est pas prioritaire. Mais c'est le milieu. (08-CO)

G. L'enseignement dans une perspective disciplinaire ou professionnelle

Les répondants en sciences infirmières et en service social ont également tendance à définir l'enseignement universitaire dans le cadre de leur propre discipline, d'où le fait que l'accent soit mis sur la formation professionnelle. Les plans de cours des répondants de ces deux disciplines l'illustrent d'ailleurs fort bien. Par exemple, les étudiants sont appelés à rédiger un journal de bord dans lequel ils consignent leur cheminement personnel, et ce, en guise de préparation au même exercice que demande l'Ordre des infirmiers et des infirmières de l'Ontario. Ce même journal nourrit leur réflexion qui se traduit dans l'évaluation qu'ils font sur le terrain : l'outil personnel s'insère ainsi dans le processus professionnel.

Il importe de souligner ici que ces deux disciplines sont logées au sein d'écoles professionnelles et que la programmation comporte des stages pratiques à l'extérieur de l'université. Les professeurs seraient donc appelés à tenir compte de l'expérience des étudiants sur le marché du travail, voire à la surveiller.

L'enseignement universitaire pour moi, parce que je suis une infirmière, de la profession infirmière, la formation des infirmières et l'enseignement universitaire, il y a des liens très forts. Quoique les principes d'enseignement et d'apprentissage, probablement, on les retrouve dans tous les domaines d'enseignement. [...] L'enseignement universitaire c'est... au départ, c'est la formation de bacheliers en sciences infirmières. (02-SI)

Y'a une dimension de formation professionnelle ici je parle au niveau de formation universitaire. C'est vraiment là, dans un sens, l'outillage de la personne sur le plan de développement de s'approprier sa connaissance. (03-SS)

Ces propos rejoignent le discours précédent pour ce qui est de l'université comme gage de préparation à l'emploi. Il s'agit ici, toutefois, d'une préparation à la fois propre à une profession où la formation et l'emploi se rejoignent, et d'une formation holistique.

H. Comment enseigner

En dernier lieu, quelques répondants précisent ce qu'est l'enseignement universitaire en faisant le point sur le « comment enseigner ». On note à ce point-ci un propos sur l'autorité à exercer et comment cette idée est véhiculée parmi les professeurs. À ceci s'ajoute la question de l'adaptation constante. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette dernière idée un peu plus loin.

Moi j'utilise le minimum d'autorité nécessaire. Y'en a d'autres de mes collègues qui croient que c'est le maximum qu'il faut utiliser. Moi je m'inscris en faux contre ça parce que je trouve que c'est continuer l'oppression du pouvoir dans le modèle éducationnel. [...] Ça c'est ma philosophie à moi. Moi, ma philosophie, c'est le minimum d'autorité dont j'ai de besoin pour faire marcher mon groupe. Puis, c'est une vision mutuelle. (05-SS)

La méthodologie n'était pas universelle. Il fallait chaque fois l'adapter à son auditoire, l'adapter à son public, et parfois même l'adapter au niveau de l'auditoire, dans le sens où tout le monde n'est pas au même niveau quand il arrive à l'université. (07-FR)

Ces quelques extraits illustrent la congruence avec le rôle d'accompagnement et la relation « égalitaire ou symétrique » entre professeur et étudiants dont parlent les répondants. L'adaptation favorise cette symétrie.

Somme toute, les répondants illustrent par leur discours qu'enseigner c'est d'amener les étudiants à réfléchir et à remettre en question ce qu'ils savent et qui ils sont, tant en guise de préparation pour le marché du travail qu'en guise de transformation personnelle.

Si l'on se souvient que les répondants ont en moyenne 18 années d'expérience professorale, comment en sont-ils arrivés à cette réflexion ? C'est ce que nous tentons de cerner dans la catégorie suivante.

Le cheminement pédagogique des répondants

Lorsque nous leur avons demandé de discuter de leur parcours pédagogique, les répondants ont fait valoir deux grands points : comment ils en sont venu à apprendre à enseigner et les changements qu'ils perçoivent dans leur cheminement.

A. Apprendre à enseigner

Aux dires de certains répondants, leur façon d'enseigner reflète la façon par laquelle on leur a eux-mêmes enseigné.

Je pense que quand j'ai commencé ma carrière – de toute façon, c'est quelque chose que j'ai toujours voulu faire enseigner, depuis que j'ai commencé à enseigner dans la porte de ma chambre à maison-là – mais je pense que j'ai commencé à enseigner [de] la façon que moi on m'avait montrée. Alors je pense que j'ai commencé à enseigner [de] la façon qu'on m'a montrée. (01-SI)

Je pense que mon cheminement m'a été donné par une couple de profs au niveau du bac et puis c'est toujours celui-là que je suis. (06-SS)

Je pense que la manière que j'ai reçue aux États-Unis, c'est ça que j'essaie de faire passer et le style avant c'était plutôt autoritaire aussi au niveau de la maîtrise-là. Mais c'est un choix personnel que moi j'ai fait puis mes autres collègues choisissent autre chose, puis c'est *okay* ça. C'est comment tu fais passer la connaissance d'ici à l'autre, puis comment on l'enrichit ensemble dans le fond. (05-SS)

À cette formation « par imitation », si nous nous permettons l'expression, se greffe chez d'autres une formation officielle. Trois des répondants, notamment les deux répondants en sciences infirmières, ont fait des études en pédagogie ou en andragogie, soit

au premier ou au deuxième cycle. Voici ce que disent deux d'entre eux sur l'apport de cette formation.

Et aussi, j'ai fait une maîtrise en éducation, en sciences infirmières, et j'ai suivi des cours en andragogie sur l'éducation des adultes, où là j'ai appris, je pense autant que moi on m'avait montré que les cours que j'ai suivis, que c'étaient les besoins de l'étudiant en premier. [...] J'ai commencé à enseigner, en partant de la théorie que j'avais eue et j'ai suivi ces cours-là en andragogie dans la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. (01-SI)

Alors, dans mon cheminement d'enseignement, puis peut-être lorsque je suis retournée aux études pour obtenir ma maîtrise en éducation, je pense que ça ça m'a apporté un autre aspect de l'enseignement et de l'apprentissage. (02-SI)

Bien que la plupart des professeurs n'aient pas suivi de formation « officielle » en andragogie, ils se sont ressourcés de différentes façons, ils ont poursuivi leur formation. Ce perfectionnement peut revêtir différents aspects, notamment le retour aux études supérieures en redevenant soi-même étudiant ou l'implication dans des activités professionnelles lors d'un congé ou d'une sabbatique.

Cette année, ça me fait quelque chose de pas être là, mais quand on est enseignante, il faut continuer à poursuivre notre formation personnelle. (01-SI)

C'est ça vraiment qui m'a poussé à aller faire le doctorat. Parce que là j'avais pas besoin, j'avais plus besoin... par ce temps-là j'avais ma permanence, j'avais mon agrégation. C'était plus une question de dire, si je suis pour encourager les étudiants à revenir aux études, il me semble que ce serait bon que je le fasse moi-même. Puis c'était vraiment un sentiment que je m'étais jamais préparé à l'enseignement. Donc je voyais un peu le retour aux études comme une question de me ressourcer pour être en effet en mesure d'enseigner. (03-SS)

Il y a derrière ce dernier énoncé, l'idée d'une remise en question et d'une évaluation personnelles. Cette idée est partagée par d'autres répondants lesquels y ajoutent également la question de l'expérience : c'est en enseignant qu'on apprend à enseigner (c'est en forgeant qu'on devient forgeron).

Ça vient avec les années, ça vient... On n'a pas ça je pense. Peut-être qu'il y a des gens qui ont ça au début de leur enseignement mais je pense que ça vient avec l'expérience, d'acquérir une certaine sécurité avec nous-même, puis de se sentir à l'aise [...]. La première fois que les gens me posent une question comme ça puis que je suis pas certaine, « on va s'informer, on va en rediscuter ». C'est correct. Je vis bien avec ça. (02-SI)

On peut dire que les trois premières années ont été des années de mise au point des contenus et des expériences à partager avec les étudiantes. Mais après avoir ajusté mes cours pendant trois ans, arrivé à la quatrième ou cinquième année, là c'était beaucoup plus potable parce que là je connaissais d'abord la mentalité des gens avec qui je travaillais parce que les étudiantes cheminaient avec moi à travers les cours. Mais c'est devenu plus intéressant parce que là les cours ont été reliés en trois ans. Et ça prend ça, au moins ça, pas nécessairement au plan des connaissances, mais au plan expérientiel. Parce que mes cours sont très expérientiels. Je veux dire on apprend à apprendre en vivant des choses et en ayant un regard critique sur les dimensions vécues [...]. (05-SS)

Quand j'ai commencé à enseigner [...] j'avoue que j'y allais plus par passion et par intuition. Les notions de pédagogie que j'avais reçues à l'école normale étaient quand même très vagues et peu instructives, disons, trop théoriques. Et au fur et à mesure que j'ai avancé, comme je me suis toujours préoccupée de pédagogie et que j'ai lu beaucoup en pédagogie, parce que ça m'intéressait vraiment, j'ai plus assimilé certaines données de la pédagogie, certaines méthodes, certaines techniques, certaines stratégies. Et je me suis, entre autres, développé une certaine façon de faire qui est beaucoup basée, évidemment, sur l'époque où j'ai appris tout ça, et qui est les objectifs. Même à un certain moment donné, je trouve que je suis peut-être allée trop loin dans la définition des objectifs. Je les définissais trop de façon précise, précise, précise. Je me suis rendue compte au fur et

à mesure que ce n'était peut-être pas nécessaire de les définir de façon aussi précise alors maintenant, je pense que je suis revenue un peu. Je trouve essentiel de définir les objectifs pédagogiques mais je les définis peut-être moins dans le détail comme je le faisais avant, chacune des petites notions que je voulais voir en classe-là. J'y vas d'une façon plus globale. Pour moi, ça c'est extrêmement important, non pas seulement de les définir, mais d'y revenir en classe pour montrer aux étudiants c'est ça que vous avez à apprendre, et si vous êtes capables de faire ça, vous avez atteint les objectifs du cours. Donc de lier beaucoup les objectifs à l'évaluation. Alors pour moi, ça s'est venu dans le développement. (04-FR)

Les répondants soulignent y être allés de leurs émotions, de leur intuition lors des premières fois qu'ils enseignaient. Ils disent également avoir créé sur mesure.

Je me souviens le premier cours que j'ai donné quand j'étais en sociologie, c'était un cours d'introduction à la sociologie, et pour moi c'était fondamental de faire lire les classiques : Marx, Durkheim, Comte. Alors on a passé les classiques de la sociologie et puis ensuite c'était important pour moi de parler du Moyen Âge parce qu'au Moyen Âge y'avait pas de sociologie. C'est quoi la sociologie ? Bien, c'est la question sur la société à partir du moment où l'Église disparaît dans son rôle d'explication sociale. Et puis là on se pose la question, et puis si c'est pas Dieu, qu'est-ce que c'est ? Alors j'essayais de montrer ça à mes étudiants. J'ai toujours approfondi cette idée-là et je la transpose dans d'autres cours qui s'y portent. (06-SS)

La première fois qu'on enseigne un cours, surtout si on le reprend de quelqu'un, c'est comme rentrer dans les souliers de quelqu'un d'autre. Puis-là les souliers te font pas toujours. La plupart de mes cours, j'ai eu la chance de les créer. La section *marketing* était pratiquement inexistante quand j'ai commencé. Alors je les ai organisés comme moi je trouvais c'était bien. Mais j'ai dû prendre des cours obligatoires d'autres collègues. Mais, la première année, qu'est-ce que tu veux faire ? Si t'as jamais enseigné la matière, t'as beau connaître les fondements, t'as beau connaître les concepts, ça c'est une chose. L'enseigner, c'est une autre chose. Alors la première année, tu reprends les cours de la personne, puis tu navigues à travers ça et t'essayes de faire de ton mieux. Après chaque classe,

tu dis, non ça je ferai pas ça comme ça. Ça c'est bien, je peux le garder. Après ça tu remanies tout.

(10-CO)

Un seul répondant atteste avoir été encadré par des collègues à son arrivée à l'université. L'apprentissage de l'enseignement s'est alors fait avec l'aide et l'appui d'autres professeurs.

Quand je suis arrivé, j'ai eu de la chance parce que j'avais quelques collègues bien expérimentés ici. Et c'étaient des gens dans la cinquantaine, proches de la soixantaine. Ils avaient énormément d'expérience. Puis ils se sont faits un devoir de me guider. Donc ça été très très utile. Tu sais, comment établir des examens, si j'avais des cas particuliers en classe, des problèmes avec certains étudiants. Ils me donnaient beaucoup de conseils. Donc vraiment, en général, je suivais le plan qu'ils me donnaient, je suivais les conseils qu'ils me donnaient. Moi je me pensais pas expert là-dedans. Donc, j'étais bien content d'avoir des guides. Donc ça ça marché pendant un certain nombre d'années, puis ensuite y'en a un qui a pris sa retraite. Maintenant sont tous deux à la retraite. Je peux plus utiliser ces gens mais, par contre, j'en ai appris beaucoup. (08-CO)

Les discours tenus par les répondants en matière de l'apprentissage de l'enseignement nous indiquent que bien qu'une formation précise et formelle ait pu contribuer à leur pratique, c'est davantage par l'expérience et par la formation continue ou le ressourcement qu'ils se sont forgés comme professeurs.

B. L'évolution dans le parcours pédagogique

Après avoir parlé de leurs débuts en enseignement, quels changements les répondants notent-ils dans leur cheminement comme professeur ? Avec l'expérience

semble également venir une plus grande réceptivité aux commentaires et aux émotions des étudiants.

J'ai tu changé des choses ? Oui, par rapport aux commentaires des étudiants. Je suis très sensible à ça, même hypersensible, à vrai dire. J'essaie de comprendre, puis je vais toujours aux commentaires négatifs en premier – les commentaires positifs ça c'est correct, mais ça c'est ma nature, je peux pas la changer – alors je regarde les commentaires négatifs et je me dis, là bon *okay*. (01-SI)

Quand je parle de l'individu et de groupe, il y a une chose où j'ai évolué aussi beaucoup, c'est l'importance de l'émotion dans la réussite de l'étudiant. L'émotion qui est liée à la motivation. Quand je parle d'émotion, je parle d'émotion de l'étudiant dans l'estime qu'il a de lui-même face à la matière. Il y a des étudiants qui arrivent qui sont persuadés qu'ils sont pas bons en grammaire, mais parce qu'ils sont persuadés qu'ils sont pas bons en grammaire, bien souvent ils vont rester pas bons en grammaire. L'émotion dans la relation entre l'étudiant et le prof, et vice-versa, entre le prof et l'étudiant, émotion dans la relation entre les étudiants eux-mêmes. Émotion aussi, par exemple, quand c'est la première fois qu'un étudiant suit un cours, que ce soit un cours à distance ou un cours sur le campus. Il y a toujours une certaine tension, une certaine appréhension. Il sait pas comment faire. Qu'est-ce qu'il doit lire en premier ? C'est quand les travaux ? etc. Alors je trouve extrêmement important d'aller chercher cette émotion-là, une émotion qui se traduit souvent en craintes et en peurs et que je trouve très négative. (04-FR)

Cette attitude non menaçante envers l'étudiant accepté dans son individualité semble être ce qui transforme le professeur de détenteur du savoir à une personne-ressource. Ce faisant, on souligne l'enrichissement et le partage qui en découlent.

Si je retourne en arrière, dans ma pensée, à mes tout débuts de l'enseignement, je me voyais beaucoup plus comme une personne qui avait la connaissance, qui devait discuter en classe de tous les petits points spécifiques reliés à un sujet. C'était moi qui étais la source, si tu veux. Alors, dans

mon cheminement d'enseignement, puis peut-être lorsque je suis retournée aux études pour obtenir ma maîtrise en éducation, je pense que ça ça m'a apporté un autre aspect de l'enseignement et de l'apprentissage et maintenant je me vois beaucoup plus comme une personne-ressource, une personne qui facilite l'apprentissage, un mentor si tu veux. Et que j'ai pas toutes les connaissances et que c'est correct de dire à l'étudiant : « C'est une bonne question. Je suis pas certaine, mais ensemble on va aller vérifier nos ressources et discuter de l'information qu'on a trouvée. » (02-SI)

Ma vision, présentement, après 20 ans d'enseignement, l'éducation devient pour moi un enrichissement mutuel où est-ce que moi je partage avec les personnes mes connaissances et mes expériences. Même on partage aussi leurs expériences par rapport à ce que moi je présente ça fait qu'on se rejoint. C'est dans l'expérientiel. (05-SS)

Il est impossible d'enseigner pendant de nombreuses années sans constater une évolution quelconque. Chez certains, cette transformation est plus prononcée, tandis que chez d'autres, il s'agit davantage de la confirmation de ce qu'ils faisaient. Avec l'expérience vient alors la confiance en sa façon de faire.

Ce qui est intéressant, c'est qu'autant qu'il y a une évolution dans l'enseignement à distance, autant il y a une évolution dans l'enseignement des profs aussi parce qu'on change à travers les années. On change selon les diplômes qu'on a dû survivre pour développer une manière d'enseignement qui va probablement refléter la manière de ce qu'on a reçu. (05-SS)

Ce que je fais aujourd'hui, je le faisais au tout début. Ça fait longtemps que j'ai cette idée-là sauf que j'ai l'impression, peut-être que je me trompe, mais j'ai seulement l'impression de le faire de mieux en mieux. (06-SS)

Les échanges avec les collègues

Sur la question des échanges entre pairs, les répondants sont fort loquaces. La question suscite de nombreuses réactions et, à en juger par la nature même de ce qui y est énoncé, ces dernières sont en grande majorité négatives (voir tableau 4, section 4.1.3 au chapitre 4). De façon générale, les échanges sont qualifiés d'inexistants, sinon de controversés et de polémiques. Cette situation varie d'un département à l'autre, d'une école à l'autre, comme nous le verrons.

Si l'on en juge à leurs discours, les répondants en sciences infirmières sont ceux qui semblent travailler le plus comme équipe et transiger avec leurs collègues de façon régulière. Il est évident, toutefois, que cette collaboration découle d'une obligation professionnelle et que la coopération ne se fait pas sans heurts : tiraillements dans les orientations, tiraillements dans la philosophie relative à la programmation, divergences d'opinions. De par ces divergences, on perçoit les tentatives d'essayer de respecter les styles des autres ainsi que celles de faire valoir leurs acquis. Mais au-delà de ces différences et de la difficulté de travailler dans de petits groupes – les équipes au sein des départements et des écoles du terrain d'enquête n'étant pas très grandes – on semble chercher à atteindre une vision commune afin de répondre à des exigences professionnelles. Ce faisant, les échanges, bien qu'ils soient controversés, sont réels et permettent en quelque sorte de valider l'enseignement offert et la façon dont s'y prennent les répondants pour s'y faire.

[L']équipe, peut-être on s'est plus intégré quand on est passé aux besoins des étudiants. Alors l'échange avec les collègues compte énormément parce qu'on parle beaucoup de nos cours, de ce qu'on a fait.

L'affaire aussi avec le nouveau curriculum c'est qu'on a essayé aussi, avant de le donner aux étudiants, d'intégrer les cours. Parce que pourquoi est-ce qu'on a changé de curriculum ? Parce qu'on avait eu des commentaires des étudiants qu'il y avait de la duplication. Alors on a essayé d'intégrer nos cours [et] [...] les travaux étaient intégrés pour pas que l'étudiant ait à répéter les mêmes choses. [...] On a eu des changements parce qu'on a appris à se parler. On a appris à essayer de répondre aux besoins des étudiants, aux commentaires qu'on avait eus.

Quand tu parlais des collègues, des fois c'est la nouveauté, c'est l'adaptation des gens. Des fois mon seuil de tolérance est plus bas. Mais ça c'est moi, je veux dire. C'est une difficulté que je vois, mais je vais continuer. [...] On a tenu notre réunion au mois de juin... [...] On a eu cette rencontre-là pour discuter de la session de 2001-2002 en essayant de faire réaliser aux gens et ben... Tu sais, c'est comme quand dans l'équipe il y en a deux qui sont convaincus puis y'en a un... C'est l'effet secondaire d'un petit groupe. Puis travailler à deux ça va très bien. *Three is a crowd*. Comme je te dis, mon sentiment d'appartenance est très lourd. En tous cas, on discute pareil, je lâche pas. Je pense que ça prend beaucoup de persévérance parce que... au bout de la ligne c'est le résultat de l'infirmière qui va être là. (01-SI)

À l'intérieur de notre équipe, on travaille de très près. [...] Le programme d'études en sciences infirmières on l'a développé ensemble, donc [...] on a participé au développement de chaque cours. C'était un peu comme un casse-tête durant les quatre années. Donc on doit dialoguer beaucoup ensemble [...] pour rencontrer tous les objectifs de l'Ordre des infirmières et des infirmiers de l'Ontario, pour s'assurer que toutes les connaissances sont là, que l'enseignement soit fait pour rencontrer ces objectifs-là.

On se rencontre presque à chaque semaine [...] et, par exemple, on va discuter souvent aussi de l'approche avec tel groupe, soit en première, ou en deuxième ou en troisième. À chaque année, c'est des nouveaux groupes de personnes. Alors ça veut pas dire que les approches qu'on a eues l'année passée dans nos classes vont fonctionner cette année. Parce que c'est pas les mêmes individus, c'est pas les mêmes interactions entre les gens, c'est pas les mêmes bagages qu'ils apportent. Alors nos approches vont varier. Ce qui a bien fonctionné l'an passé peut-être avec un

groupe va pas nécessairement fonctionner aussi bien cette année. [...] Entre collègues, on va partager justement quelle approche on a utilisée en classe, qu'est-ce qui semble fonctionner, qu'est-ce qui semble moins bien fonctionner. Par exemple, le travail en groupe, les présentations en classe. [...]

L'autre point fort, je pense, de notre équipe, c'est qu'on est très ouvert et on demande beaucoup aux étudiants de partager ce qu'ils vivent durant le semestre et on est prêt à changer ou à modifier notre approche d'enseignement pour justement favoriser l'apprentissage chez les étudiants. Je pense que ça c'est un point fort. [...] Deux ans passés, les étudiants de troisième année, premier semestre à la fin, ils nous ont dit qu'ils avaient eu trop de présentations puis de travail de groupe. Puis quand on s'est arrêté vraiment puis qu'on a fait l'évaluation nous-mêmes, ils avaient raison. Donc on a fait les changements pour le deuxième semestre. Je pense que c'est bien aussi, faut s'arrêter puis faut entendre ce que les étudiants nous disent. Ça veut pas dire qu'on va toujours faire des changements, mais à l'occasion, c'est des petits changements qui vont faciliter notre enseignement, puis leur apprentissage aussi. (02-S1)

En service social, les tiraillements sont moindres si l'on en juge par la teneur des propos tenus, si ce n'est que parce que les échanges sont plus rares. On cherche à former équipe, mais c'est chacun pour soi. L'un des répondants y voient même là une forme de compétition. Par ailleurs, il est intéressant de noter que le premier répondant dresse un parallèle entre les échanges avec ses collègues et ceux qu'il perçoit ailleurs, notamment en sciences infirmières.

Dans certaines questions, il y a plus une question de s'asseoir, parler, explorer quand on partage par rapport à certains cours, mais le contexte universitaire c'est encore, selon moi, trop individualiste. Chacun on prépare nos propres cours. On a certaines idées de ce que l'autre fait mais on n'a pas le temps de vraiment aller voir. L'information n'est pas nécessairement partagée. Les rencontres de la faculté portent davantage sur la cuisine administrative autre qu'à un certain moment où on veut développer des séquences de programmation, entre autres, disons la question de développer le projet des cours en ligne. [...]

Mais en fait de partage, je pense qu'il y a certaines unités, je pense en fait à *Nursing* que je connais un peu, où on travaille davantage de façon collective sur le curriculum, sur la matière. Des fois, je trouve un peu trop, par contre. Mais ça c'est mon propre préjugé parce que d'une façon je pense que j'ai développé cette habitude de travailler seul dans le développement de ce que je veux développer. On partage nos syllabus dans le sens où ils sont disponibles au bureau. Comme je dis, c'est rare qu'une autre personne va aller consulter le syllabus d'un autre. Faut que ça passe par le directeur, la directrice. Faut que ça passe par la doyenne. C'est quasiment un rouage administratif, c'est parti dans les nuages. C'est rare à moins que vraiment tu fais une gaffe à quelque part, puis même-là ils vont juste surveiller c'est quoi les travaux que tu as faits, puis ils vont simplement additionner est-ce que ça monte à 100 % ? Alors je ressens pas chez nous ce travail collectif. Ça s'en vient dans certaines unités. [...]

Moi je sens pas qu'on a ce que je pense qui devrait exister, ce sentiment d'être plus à l'aise pour vraiment partager collectivement ce que l'on fait. Et on n'a pas été orienté vers ça. [...]

Puis aussi il y a des rivalités, veut veut pas, interdisciplines. Donc jusqu'à un certain point on reste chez nous dans notre petit jardin, puis on va pas patauger trop loin dans les autres. Alors c'est le milieu universitaire, d'une façon, je pense, qui est mal sain et qui arrive pas à changer rapidement. (03-SS)

L'échange sur la pédagogie, c'est absent. L'échange sur les contenus, c'est absent. La seule dimension d'échange qu'on a c'est sur les politiques, les encadrements, les débats, puis à la fin c'est toujours la lutte comme des petits groupes, des factions, des intérêts. [...] Pis effectivement, je me fais prendre souvent parce que je suis pas malin, je calcule pas. Pis y'en a qui sont très bons pour calculer aussi, ben ils calculent mieux que moi puis y'arrivent avant moi. (06-SS)

Du côté des lettres françaises et de traduction, le même scénario se dessine qu'en service social avec toutefois une petite variante : bien que les échanges soient peu nombreux, voire inexistant, les répondants soulignent tous deux que cela leur manque. Ils

précisent ce manque de possibilités de pouvoir aller plus loin, de pratiquer cet esprit critique qu'ils recherchent tant chez les étudiants.

Je trouve qu'il y a très peu d'échanges. Et c'est quelque chose qui me manque énormément. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle j'apprécie la conception pédagogique, parce que c'est peut-être le seul échange que j'ai eu avec des collègues. T'as quelqu'un qui relie le texte, qui pose des questions, qui dit : « Penses-tu que c'est correct comme ça ? On devrait plutôt faire ça. » Et d'avoir donc à soit renforcer mes idées ou à les justifier davantage, à savoir si vraiment elles sont justes, parce que quelqu'un peut avoir un autre point de vue. Ou encore dire : « Oui, oui t'as raison. On devrait plutôt procéder de cette façon-là. » Alors, ça j'ai trouvé ça extrêmement intéressant. Par contre, j'aurais aimé pouvoir discuter avec des collègues qui l'enseignent et ça ça n'est pas arrivé, sauf une fois avec [X] qui a eu l'occasion de donner le cours et qui a utilisé certains matériels là-dessus. Et donc souvent on a discuté et il revenait : « Bon, surtout l'analyse de la proposition logique. Es-tu ben sûre que c'est telle proposition ? » Et tout ça. Je trouvais ça intéressant parce que ça me permet, moi, d'aller plus loin. Mais, j'ai très peu eu l'occasion de discuter avec des collègues. (04-FR)

Notre université n'est pas très grande, ça on le sait, et il y a rarement des collègues de même spécialité dans le même milieu. Ce qui fait que quand on a une spécialité, pour pouvoir trouver quelqu'un qui vous contredise ou qui vous aide à voir autrement, il faut aller ailleurs. Je suis, je me force souvent d'aller à des colloques internationaux pour pouvoir rencontrer d'autres personnes qui vivent peut-être la même expérience sous d'autres cieux et avec qui on peut échanger.

Effectivement, on a pu échanger plusieurs fois. J'ai parlé tout à l'heure de colloques sur l'enseignement supérieur, sur l'enseignement universitaire où je suis allé, où j'ai rencontré beaucoup de gens qui travaillent au Canada, qui ont une expérience de l'Asie, de l'Amérique latine, de l'Europe et de l'Afrique. Et avec ces gens-là, on a pu échanger. (07-FR)

La situation semble tout autre en commerce et administration, du moins auprès d'un répondant, celui d'ailleurs qui avait appris à enseigner avec l'aide de ses collègues.

Les échanges entre pairs semblent, dans ce cas ci, être recherchés comme caisse de résonance.

[...] disons pour l'enseignement, je suis responsable pour un cours en français et le même cours s'offre en anglais. Donc je dialogue avec mes collègues anglophones de même que moi j'enseigne une section de ce même cours en anglais. On discute beaucoup puis on veut s'assurer qu'il y a une continuité, une consistance à travers tous ces cours, parmi tous ces cours. Donc, oui, on dialogue beaucoup. [...]

Maintenant je connais mieux mes forces et faiblesses comme professeur. Donc quand j'ai besoin de l'aide j'ai toujours certains collègues avec qui j'ai de bonnes relations et puis là je vais leur parler : « Bon, voici la situation. Toi comment ça se passe dans ta classe ? » On peut faire des échanges, d'abord pour vérifier si j'ai la même perception qu'eux par rapport à certains étudiants. Des fois c'est dur d'être objectif. Donc tu as de besoin d'un autre point de vue pour bien comprendre la situation. Mais disons maintenant j'ai plus de ressources personnelles, tu sais, je suis moins perdu. (08-CO)

La situation d'isolement perdure cependant chez le répondant en physique où les échanges, quand ils se produisent, sont très superficiels.

Très peu parce que personne pense à l'astronomie [...]. Je suis dans mon petit coin. Je vais rester là jusqu'à ma retraite. [...] On parle de politique, on discute comment préparer les choses. Je discute des nouvelles découvertes, certaines de ces affaires-là avec eux autres. (09-PH)

Que devons-nous retirer de ces propos ? L'enseignement semble être, chez les répondants et dans leur milieu, un acte solitaire. Leurs propos sont l'expression d'une déception, d'un manque de partage. Ce dernier, lorsqu'il se produit, demeure superficiel en ce qu'on traite de questions administratives ou disciplinaires. Il y a peu d'échanges sur la personne qu'est le professeur. À la lumière de ces énoncés, il est donc plus facile de comprendre l'enthousiasme des répondants à la fin de l'entretien. Comme nous l'avons

mentionné au chapitre précédent, plusieurs se sont dits heureux d'avoir eu l'occasion de parler de pédagogie, c'est-à-dire de parler de la réflexion sur ce qu'ils font, et ce, sans contraintes et sans menaces.

Somme toute, cet encart dans ce qu'est l'enseignement universitaire auprès des répondants a permis de dégager les grandes lignes de ce qu'est l'enseignement universitaire selon ce que représente pour eux une formation universitaire, qu'elle soit ou non axée vers une discipline particulière, le but et leur rôle en tant que professeur dans cette formation, leurs attentes et leurs déceptions à cet égard. Ils ont également su nous faire voir comment ils en étaient arrivés à apprendre à enseigner, et comment ils vivent cette réalité auprès de leurs collègues. Regardons de plus près maintenant ce qu'ils ont à dire sur l'apprentissage, le versant indissociable de l'enseignement.

Apprentissage universitaire

Il n'est pas toujours évident de distinguer les propos tenus à la question portant sur ce qu'est l'enseignement de ceux de la question sur ce qu'est l'apprentissage. Les répondants passent souvent de l'un à l'autre ou les abordent tous deux dès le départ, ce qui, à notre avis, illustre le tandem inséparable en jeu.

Une seule question (la deuxième) aborde directement l'apprentissage. Nous leur demandions alors de définir ce qu'est l'apprentissage pour eux. Il est important de noter que les répondants font appel aux mêmes critères pour définir à la fois l'enseignement et l'apprentissage. En outre, lorsqu'ils précisent comment on apprend, les thèmes entourant la

discussion et les échanges reviennent constamment. Ils reviendront d'ailleurs en force dans le cadre des stratégies mises en oeuvre avec les NTIC (importance de l'interaction).

Nous avons regroupé en quatre grandes catégories les propos des répondants face à l'apprentissage : l'apprentissage vu dans une perspective générale, l'apprentissage vu dans une perspective disciplinaire et professionnelle, leurs attentes face à l'apprentissage, puis la façon d'apprendre.

L'apprentissage vu dans une perspective générale

Apprendre, à leur avis, c'est d'abord acquérir un savoir sur un sujet, mais il est vite évident que la simple acquisition ne suffit pas. Encore faut-il qu'il y ait mise en pratique, ce qui sous-tend une certaine intériorisation des connaissances apprises.

L'apprentissage, c'est quoi ? C'est l'acquisition de connaissances. L'acquisition de connaissances, c'est quoi ? C'est d'avoir plus ton bagage. Alors l'apprentissage c'est les barreaux de l'échelle. [...] C'est d'amalgamer tout ça dans une pensée critique, dans une pensée globale, dans une pensée un peu plus encyclopédique. Même si on vise pas à faire des encyclopédistes de chacun de nos étudiants, on veut quand même qu'ils acquièrent des connaissances générales. Alors c'est ça qui est l'apprentissage. (06-SS)

Moi j'aime voir l'université comme un lieu où on se présente pour apprendre des connaissances, mais pas nécessairement dans le but de trouver du boulot. [...] Pour moi apprendre [...], c'est d'assimiler pas seulement des faits, mais la méthode pour pouvoir un jour me servir de toutes ces connaissances-là pour faire quelque chose. (09-PH)

C'est l'acquisition de ces connaissances-là, de ces comportements-là. Je parle de connaissances et j'ai dit comportements tantôt aussi parce que je pense que la personne qui enseigne c'est le facilitateur de l'acquisition de connaissances. Alors l'apprentissage, c'est l'acquisition de connaissances mais c'est apprendre aussi des modèles de rôles, apprendre des comportements. (01-SI)

Mais comme ils le disent bien, et de façon congruente avec leur définition dans la section précédente, l'apprentissage c'est l'acquisition de connaissances dans une perspective de changement d'attitudes et de comportements.

L'apprentissage, c'est vraiment l'acquisition de tout ça [les connaissances] et aussi, j'espère – encore là on est encore dans le théorique – c'est apprendre des attitudes aussi. Apprendre des connaissances qui vont donner des attitudes parce que moi je suis dans un domaine où on fait face à l'être humain. (01-SI)

Vraiment c'est sur deux plans. Un, c'est sur le plan humain, c'est-à-dire de faciliter le développement des jeunes adultes pour qu'ils pensent mieux, qu'ils agissent mieux. Juste un peu les aider de se développer comme personne. (08-CO)

C'est pas une accumulation de connaissances, c'est pas ça. Je veux pas dire qu'on n'apprend pas des choses. Mais c'est d'acquérir des connaissances avec la réflexion, acquérir des connaissances mais avec un degré de maturité. C'est de devenir des personnes qui sont capables de penser. (10-CO)

Il semble donc s'agir d'un développement à la fois intrinsèque et extrinsèque à la personne qu'est l'étudiant. À titre d'exemple, reportons-nous à l'activité de réflexion personnelle demandée par l'un des répondants en sciences infirmières et illustré dans le plan de cours. Par le biais d'un plan d'apprentissage, les étudiants sont appelés à définir trois besoins d'apprentissage qui leur sont propres et sur lesquels ils veulent travailler en précisant leurs indices de réussite, les ressources auxquelles ils feront appel et l'échéancier qu'ils se sont fixés. Bref, on leur demande de se donner les moyens de réussir, de changer

certaines choses et de le démontrer. Le plan d'apprentissage se traduit ensuite en carnet d'apprentissage : d'outil de travail, il devient outil de présentation. « Le but du carnet d'apprentissage est de démontrer votre habileté à utiliser le contenu (théorie) du cours et vos lectures personnelles à l'intérieur de votre pratique professionnelle » (02-SI).

Je prends un exemple, la catastrophe qui s'est passée aux États-Unis. Y'a 90 % qui disent, il faut tout tuer, puis tu as des personnes qui réfléchissent et qui essaient de comprendre quelles ont été les causes, pourquoi est-ce que ça s'est passé. Pour moi, ça va dans ce sens-là. Et puis certainement tous les étudiants qu'on forme ne vont pas rejoindre le genre de rang de ces gens-là, mais ça serait ça pour moi. (10-CO)

Tu viens à l'université pour apprendre quelque chose, d'ordinaire que t'aime. J'aime les arts, j'aime les sciences, j'aime la physique, alors tu te diriges dans cette direction-là pour obtenir autant de connaissances que tu peux, et ensuite avec ton bagage de connaissances, là tu peux te lancer et te trouver un emploi qui est profitable à toi. Non seulement ça, c'est un emploi que tu aimes. (09-PH)

Cette transformation de la personne qu'apporte l'apprentissage ne peut se faire sans que la personne cherche à atteindre un objectif quelconque.

Apprendre, c'est de faire la recherche de connaissances pour pouvoir atteindre leur objectif. (02-SI)

Comme pour moi, avant de comprendre le sens profond de l'auteur X, il faut que tu comprennes le contexte dans lequel il a écrit. Alors l'apprentissage c'est ça. (06-SS)

C'est d'ailleurs en développant la pensée critique que l'on apprend, que l'on se transforme. Les répondants reviennent tous à leur propos originaux, à leur idée maîtresse de remise en question.

Pour moi, je pense, c'est vraiment une question de donner les ... y'a certains éléments de partage d'informations, mais davantage c'est d'amener les étudiants à prendre un regard critique de

l'information dont on leur partage, de stimuler chez eux l'intérêt de cette analyse critique, de ce questionnement, de vouloir voir au-delà de ce qu'on leur présente. (03-SS)

Il faut aller dans la recherche de connaissances nouvelles et comment elles s'opposent aux connaissances anciennes et comment, peut-être, est-ce qu'on peut les inscrire dans des schémas différents. Comment est-ce qu'on peut, peut-être, redéfinir la science ? Comment est-ce que la logique qu'il y a à l'intérieur d'une science pourrait être redéfinie parce qu'il y a des choses qui sont illogiques ? (04-FR)

L'analyse est difficile pour certaines personnes et il y a des gens qui ne se posent pas beaucoup de questions sur divers sujets. On prend pour acquis qu'on le fait parce que c'est comme ça, parce qu'on l'a toujours fait comme ça. (02-SI)

L'apprentissage dans une perspective disciplinaire et professionnelle

Devons-nous être surpris que les répondants reviennent à l'apprentissage dans un cadre professionnel ? Il importe à leurs yeux que les étudiants apprennent à répondre aux exigences de la profession visée, à répondre aux besoins du marché, voire à acquérir une certaine technicité.

En *Nursing*, on peut apprendre des comportements parce qu'on a beaucoup de techniques : techniques de soins, des interventions infirmières. (01-SI)

L'apprentissage revient à acquérir une technicité, c'est-à-dire que les étudiants se trouvant sur le marché de l'emploi puissent être rentables, utilisables, pour produire des valeurs, produire les biens de consommation. (07-FR)

C'est-à-dire que si l'objectif de l'étudiant, au premier semestre, la première année, si son objectif c'est justement d'obtenir un bac, alors apprendre pour elle c'est d'obtenir les connaissances, de

rencontrer ses objectifs pour pouvoir atteindre son but qui est d'être bachelière et d'avoir un emploi et de travailler dans la profession, je pense. (02-SI)

L'autre chose, c'est beaucoup plus la préparation pour le marché du travail. Donc là c'est la formation de futurs gestionnaires. Quelles sont les compétences qu'ils ont de besoin ? Quels sont les types de comportements qu'ils ont besoin de développer ? C'est donc tout ça, tout ce côté cognitif aussi bien que le côté du comportement. (08-CO)

Il s'agit donc de concrétiser l'abstrait : les nouvelles compétences sont complémentées par de nouveaux comportements, comme le traduit bien l'énoncé suivant.

Puis, de l'expérience que j'ai eue avec mes étudiantes, c'est qu'elles ont perçu une différence dans leur façon de donner des soins [...] parce qu'on utilise notre fameuse théorie du *caring*. Puis c'est pas nouveau, c'est pas un concept nouveau. C'est juste qu'on l'appelle, on lui a donné des mots, on lui a donné des facteurs. Alors peut-être que les gens ça leur a donné une ouverture d'esprit aussi, mais ça [...] c'est pas scientifique mon affaire-là. C'est ma perception de ce que les étudiants ont perçu en faisant des réflexions critiques. (01-SI)

Tout revient incontestablement au développement de la pensée critique, qui est en soi une valeur ajoutée.

Les attentes des répondants face à l'apprentissage

Les répondants expriment leurs attentes face à l'apprentissage que font les étudiants. En quelque sorte, ils formulent ainsi les résultats qu'ils escomptent voir en bout de piste, c'est-à-dire un progrès, un certain cheminement chez les étudiants. Somme toute, une certaine performance en milieu professionnel. Parallèlement, un répondant dit vouloir mieux comprendre comment les étudiants apprennent ou plus précisément apprendre à

respecter les différents styles d'apprentissage, alors qu'un autre espère davantage que les étudiants aiment ce qu'ils font.

Mes attentes, c'est que je vais pouvoir, quand je vais les voir en pratique dans les milieux hospitaliers ou communautaires, ou je vais les voir dans les travaux pratiques ou les travaux écrits ou dans les présentations orales, je vais voir qu'il y a eu un cheminement, qu'ils démontrent de différentes façons-là que l'apprentissage s'est fait. [...] On parle beaucoup des *outcomes*, l'infirmière qui gradue puis qui performe après ça dans les milieux, c'est le résultat de ce qu'on lui a dit. [...]

Et aussi moi, pour l'apprentissage, c'est d'essayer de voir le style de chacun. Ça c'est peut-être pas répondre [à] la question comment l'apprentissage se manifeste mais c'est... moi en tant qu'enseignant, c'est peut-être mon voeu pieux, [...] d'essayer de discerner aussi comment les gens apprennent. (01-SI)

J'aimerais que les élèves apprennent à aimer qu'est-ce qu'ils apprennent, à jouer des connaissances qu'ils accumulent et avec ces connaissances-là, de pouvoir avoir de l'ouvrage où ils pourront être heureux. [...] Un des résultats après quatre années, cinq années de connaissances, tu vas venir à bout de trouver du boulot. Si on se met dans la tête : « Moi je m'en viens à l'université pour faire de l'argent, alors quel cours que je vais prendre ? Quel cours paye le plus ? Informatique paye cette année, bon moi je me lance en informatique. » C'est pas ma perception (09-PH)

Comment on apprend

Alors, comment apprend-on ? C'est en discutant que s'opère l'apprentissage, selon les répondants. C'est par l'échange. Cette notion, comme nous l'avons déjà mentionnée, n'est pas fortuite ; elle reviendra en force et en détails sous peu.

C'est une discussion des lectures dont on avait à faire pour la classe. Les étudiants sont beaucoup plus autonomes et indépendants et notre approche vis-à-vis eux démontre cette autonomie et cette indépendance. (02-SI)

Je voudrais plutôt que ce soit un forum de discussion, que les étudiants apportant des questions aient déjà derrière la tête une solution, même si elle est erronée, question d'échanger avec les autres, parce que ce n'est pas nécessairement à partir d'une affirmation *ex cathedra* que les gens apprennent. (07-FR)

Mais au-delà de l'échange, les répondants remarquent également que l'on apprend grâce à la relation professeur-étudiant, ainsi que par progression et par persévérance. Cette persévérance s'opère souvent par tâtonnement, par questionnement, par doute ; bref, par le développement d'une pensée qui se veut critique.

Mais ce qui est intéressant dans tous les cas, c'est la touche personnelle, la qualité de la relation entre le professeur et l'étudiant, l'étudiant le professeur, va faciliter l'apprentissage. Moi j'y crois, c'est une valeur fondamentale, que ça soit l'Internet, à base de livre ou quoi que ça soit. (05-SS)

Moi une chose que je crois vraiment dans la formation, c'est que la première année c'est la base pour la deuxième et puis il faut augmenter le niveau de difficulté. (01-SI)

Je suis convaincu, je suis arrivé à la conviction que parfois c'est à partir du tâtonnement, que quelqu'un qui a cherché et qui a trouvé retient longtemps. Mais quand on reçoit du prêt-à-porter, du prêt-à-manger, ou du prêt-à-retenir, la faculté de l'oubli agissant, on risque souvent de s'en débarasser au premier tour alors que si c'est un point qui est parti de ses doutes et qui a fait l'objet de discussion pendant la téléconférence, on peut s'en souvenir longtemps et garder la solution qui a été trouvée en commun. (07-FR)

À la lumière de ces deux premières variables, que pouvons-nous retenir ? D'abord, l'idée du développement de la pensée critique, tant du point de vue du but de

l'enseignement que de celui de l'apprentissage, est constante dans tous les discours des répondants. Puis, l'enseignement et l'apprentissage, somme toute, se font essentiellement par échanges avec autrui. L'analyse des questions suivantes confirmera la constance du premier point – la pensée critique – et fera ressortir l'importance qu'accordent les répondants à tout ce qui entoure l'interaction.

Mais avant de nous pencher sur la pratique de l'enseignement à proprement parler, nous nous tournons maintenant vers la formation à distance, puis vers les NTIC.

Formation à distance

Trois questions dans le questionnaire d'entretien traitent directement de la formation à distance, permettant ainsi de circonscrire les représentations à la fois individuelle et collective que se font les participants de ce mode d'enseignement et d'apprentissage. La première question sur la formation à distance est d'ordre définitoire (Question 5) et cherche à cerner ce qu'est la formation à distance pour les participants. La seconde (Question 6) porte sur ce qui motive les répondants à faire de la formation à distance. La troisième (Question 7) est d'ordre représentatif, c'est-à-dire ce qu'ils croient qu'est la formation à distance pour les étudiants. Ces trois questions permettent de faire ressortir les valeurs et les images attribuées à la formation à distance, tant par les répondants eux-mêmes que par leur milieu. Reprenons chacune de ces trois questions en plus de détails.

Ce qu'est la formation à distance pour les répondants

À la question « Qu'est-ce que la formation à distance pour vous ? », les sujets ont d'abord procédé à une définition d'ordre général, pour ensuite aborder la formation à distance de façon plus personnelle en précisant ce que c'était pour eux. Nous avons regroupé sous quatre rubriques les grandes idées qui se dégagent de leurs propos. Dans un premier temps, la formation à distance est d'abord et avant tout un moyen de palier la distance, distance d'abord géographique, puis affective. Dans un second temps, la formation à distance est empreinte de valeurs à la fois positives et négatives. Dans un troisième temps, parler de formation à distance, c'est parler de technologies et de stratégies qui lui sont propres, ce qui mène, dans un dernier temps, à redéfinir la formation à distance en la comparant à la formation en face à face.

A. La formation à distance comme moyen pour palier la distance

Le point le plus fréquent dans les propos des répondants est sans conteste celui qui porte sur la « distance ». Il n'y a pas là de quoi surprendre. La formation à distance permet de rejoindre un plus grand nombre d'étudiants et permet à ces derniers d'obtenir une formation universitaire sans avoir à se rendre sur un campus universitaire, voire sans avoir à se déplacer ou à déménager. Il s'agit ici d'une distance d'ordre physique et d'ordre géographique. Tous les répondants expriment cette idée d'une façon ou d'une autre.

La formation à distance, c'est [...] pour promouvoir justement les personnes qui le désirent et qui n'ont peut-être pas la chance d'étudier, de se rendre dans les milieux universitaires pour obtenir la formation qu'ils estiment. [...] Ils vont pouvoir atteindre leur objectif puis ils auront pas besoin de

se déplacer, qu'ils demeurent, je le sais pas là, à Dubreuilville. On a quelqu'un à Dubreuilville justement dans le cours d'infirmière praticienne qui aurait pas la chance de venir à Sudbury pour compléter son cours d'infirmière praticienne, mais elle le fait de Dubreuilville et elle le fait à distance. Je pense que c'est formidable. (02-SI)

Soulignons, en passant, que la communauté de Dubreuilville est située à plus de 500 kilomètres au nord-ouest de Sudbury.

C'est, dans un sens, offrir la chance à une personne qui n'a pas la possibilité ou qui n'a pas le désir de venir sur le campus universitaire de poursuivre sa formation universitaire. (03-SS)

La formation qu'on dit à distance, c'est une formation qui a un style unique parce que l'étudiante, pour toutes sortes de raisons, est incapable de se déplacer sur le campus ou même de venir à l'université. [...] c'était une manière de faciliter l'éducation en service social pour les gens qui pouvaient pas venir sur campus. (05-SS)

La formation à distance, c'est l'alternative, c'est-à-dire on a déjà une façon d'offrir l'enseignement, c'est dans une classe, dans une institution, dans un lieu spécifique. Donc si tu as ça, t'as pas besoin de l'éducation à distance. Mais ça arrive que bien souvent on ne peut pas le faire parce que les gens sont loins. Donc faut trouver une solution. C'est vraiment les distances spécifiques qui nous obligent à faire ça. Parce que les distances de temps, il n'y a pas de problèmes, on peut offrir les cours le soir, par exemple, ou la fin de semaine pour accommoder les gens, mais c'est vraiment les distances physiques qui fait qu'il faut trouver d'autres solutions. (08-CO)

C'est une méthode pour donner de l'information, pour partager de l'information, surtout aux étudiants qui peuvent pas en profiter et venir sur campus. Il y a plusieurs personnes, pour plusieurs différentes raisons, qui peuvent pas venir sur campus. Alors, faut essayer de transmettre cette information-là. (09-PH)

C'est une chance, une opportunité pour les gens qui ne peuvent pas suivre les programmes qui existent, qui peuvent pas prendre du temps, une année, deux ans, pour aller faire des études à un

endroit ou qui n'ont pas les moyens financiers. [...] Je pense que c'est quelque chose qui est nécessaire. C'est quelque chose qui... surtout dans un pays comme le Canada où tout est tellement dispersé, je pense... Moi j'ai trouvé que c'était un gros plus, malgré les maladies d'enfance, comme je dirais, du système. (10-CO)

À défaut de pouvoir ou de vouloir se rendre sur campus pour y étudier, la formation à distance représente une chance, une possibilité d'atteindre autrement les objectifs fixés. C'est donc dire que la formation à distance facilite cette atteinte en offrant une autre façon de faire. Il s'agit cependant d'une alternative à la formation en face à face et cette notion d'« alternative » demeure présente dans tout le discours des participants.

Ceci dit, il importe de noter que les répondants font souvent référence aux étudiants comme étant des personnes qui ne peuvent pas ou ne désirent pas venir sur campus pour diverses raisons. Au-delà de la distance physique et géographique, trois répondants précisent la nécessité de rejoindre une clientèle particulière : les étudiants francophones situés dans le nord ontarien. Cela correspond en tous points au mandat de l'établissement qui sert de terrain d'enquête.

[P]our moi qui travaille dans le Nord, pour moi qui me bat pour avoir des choses pour les francophones, pour moi qui me bat pour rejoindre le plus de monde possible puis avoir le plus de monde de formé au niveau du baccalauréat, parce que la formation à distance pour moi c'est le bac à distance ou la spécialisation à distance, c'est vraiment le moyen de rejoindre le plus de personnes possible. (01-SI)

On sent également que les répondants parlent de la distance en termes autres que spatiaux. Certains voient en la formation à distance un moyen de réduire ce qui sépare le

milieu universitaire du milieu non universitaire. Vouloir rejoindre les étudiants dans leur milieu signifie toutefois que l'université doit elle-même sortir du sien.

[L]a formation à distance, ça veux-tu dire 500 milles ? [...] Y'a une distance entre l'université et le milieu aussi. Alors, maintenant on a des médias pour faciliter et diminuer ces distances-là mais la distance peut être mon corps que je déplace ailleurs. (01-SI)

La formation à distance est aussi un effort de vulgarisation. Par vulgarisation, je l'entends ici dans le sens où la science essaie de sortir de ses carcans universitaires, de ses bâtiments de béton pour aller rejoindre les gens qui sont dans leur milieu, qui sont curieux, mais qui n'ont pas nécessairement la capacité, soit scientifique, soit matérielle de venir à la science. Donc on fait cet effort-là pour aller essaimer la connaissance dans la population et ainsi relever le niveau de vie et le niveau de raisonnement, de conception et de réalisation. [...] En deux points, c'est l'exportation de la connaissance vers ceux qui en ont besoin et qui en n'ont pas les moyens, mais aussi la vulgarisation de cette science pour permettre à la large population de pouvoir bénéficier des effets scientifiques. (07-FR)

Par contre, en voulant rejoindre le plus grand nombre de personnes possible et répondre à leurs besoins, cela exige une flexibilité de part et d'autre. Il ne suffit pas de répondre au besoin de flexibilité demandé par les étudiants, il faut être soi-même prêt à faire preuve de flexibilité dans son enseignement.

La formation à distance, c'est un concept extraordinaire, mais c'est pas juste donner des cours non plus. C'est de trouver des moyens pour rejoindre les gens, pour que les gens nous rejoignent, pour répondre encore à leurs besoins. [...] Alors la distance pour moi, c'est la flexibilité des gens à avoir de la formation. Et puis la flexibilité va dans les deux sens. C'est pas juste l'étudiante qui vient à nous. Il faut aller à elle. C'est peut-être philosophique mon affaire mais la formation à distance... dans le Nord on est le meilleur exemple-là. [...] Mais il va falloir que nous autres aussi on soit flexible, puis que... la formation à distance c'est rejoindre les gens, la flexibilité. (01-SI)

Qu'ils puissent le faire justement à distance, c'est-à-dire de leur milieu et d'accroître aussi une grande flexibilité : « J'ai pas besoin d'aller en classe tous les jours de 10 h à 9 h, mais je peux les fins de semaine, le soir quand les enfants dorment. » (02-SI)

Cette notion de flexibilité, surtout présente chez les professeurs en sciences infirmières, ouvre la porte au besoin de « présence continue » qui teinte les discours et qui deviendra de plus en plus évident, tant dans les valeurs associées à la formation à distance que dans l'importance qu'accordent les répondants à l'interaction comme critère essentiel de l'enseignement et de l'apprentissage.

B. Les valeurs attribuées à la formation à distance

Tous les répondants s'entendent pour dire que la « distance » est d'emblée le premier critère de définition de ce mode d'enseignement et d'apprentissage, bien que cette distance puisse être à la fois physique et affective, comme nous venons de le voir. Les valeurs attribuées à la formation à distance le reflètent : on parle alors de flexibilité, mais aussi d'autonomie comme l'illustrent les extraits suivants.

L'avantage de l'enseignement à distance c'est que je pense qu'on rend l'individu [...] autonome plus vite parce qu'il a à se prendre en main et on peut pas le suivre pas à pas comme on peut le faire sur le campus. Par contre, je pense que ce sont pas tous les individus qui sont prêts à suivre la formation à distance. [...] Et je pense que la formation à distance est plus exigeante que la formation en face à face à ce niveau-là pour les étudiants, plus grande préparation. (04-FR)

Mais les étudiantes à distance, pour toutes sortes de raison, travaillent beaucoup plus fort dans les cours que les étudiantes sur campus. Maintenant ça vaudrait la peine réellement de mesurer ça. Peut-être parce que le médium lui-même présente un défi, peut-être parce que le médium lui-même invite

la personne à devenir plus autonome, plus proactive. Moi je pense que ça joue. Peut-être pas pour toutes les personnes, mais ça joue. (05-SS)

C'est une formation très lourde et qui demande beaucoup de sacrifices pour ces gens-là. Alors ceux qui veulent s'y accrocher, ceux qui veulent suivre, c'est parce qu'ils le veulent et ils y mettent les moyens. (07-FR)

L'autonomie, bien qu'attestée et fort louangée par les participants, est aussi un couteau à double tranchant. Avec l'autonomie, tant chez les étudiants que chez les professeurs, vient une plus grande exigence de part et d'autre. La formation à distance ne convient ainsi pas à tout le monde et est perçue comme étant exigeante. La nature de ces propos sera corroborée dans l'image que les répondants se font des étudiants à distance et que nous présentons plus loin.

C'est à ce moment de l'entretien que les valeurs positives qu'énoncent les participants à l'égard de la formation à distance s'estompent et qu'ils font voir des valeurs plus négatives, soit les leurs, soit celles omniprésentes dans leur milieu. Pour un répondant, la question est claire : la formation à distance demeure une formation de second rang, le choix que l'on fait lorsqu'on n'a pas le choix, bref, de quoi « dépanner ». Elle est de moindre valeur que le présentiel sur campus.

Moi j'y crois pas fondamentalement à l'éducation à distance comme formation réelle. Moi je pense que l'éducation à distance comme ça, c'est un dépannage pour les étudiants parce qu'il y a un cours que t'as manqué, bon pour toutes sortes de raisons. Bon un cours, deux par exemple.

Ce que moi j'entends, disons des étudiants qui sont sur campus, qui sont autour puis qui parlent de cours à distance, c'est difficile parce qu'ils ont pas le prof, mais ils ont le texte. Ils ont pas le contact humain. Maintenant, ils le veulent pas le contact humain. Mais ils ont pas de contact

humain pour leur expliquer, puis ils ont pas les capacités de concentration, les motivations pour se pencher sur un texte pendant trois heures, le lire et le comprendre. (06-SS)

Les autres répondants, toutefois, déplorent cette perspective qu'ils estiment mal cernée. Le milieu perçoit la formation à distance avec un certain mépris, comme étant « plus facile » que le face à face alors, qu'à leur avis, il n'en est rien. Nous avons d'ailleurs noté dans le journal de bord que l'expression de ce sentiment de frustration à l'égard du « mépris » dont ils parlent s'était manifesté dans le ton de voix utilisé pour nous en faire part.

Dans les universités, à l'heure actuelle, je pense que la formation à distance est toujours perçue par les universitaires eux-mêmes comme étant une formation à part qu'on utilise quand on n'a pas d'autre moyen à utiliser, quand il y a pas de prof. C'est un pis-aller dans le fond. [...] Je pense que généralement la formation à distance est perçue comme une formation à rabais. J'ai cette impression-là.

Peut-être qu'au point de départ les cours à distance étaient plus faciles et que les universitaires ont développé un espèce de... je dirais le mot « mépris », c'est peut-être un peu fort, pour les cours à distance. Mais j'ai ressenti ça depuis longtemps longtemps. D'ailleurs quand on met sur pied un cours à distance dans une université, c'est pas reconnu comme étant une activité scientifique. C'est de la merde.

Il y a beaucoup de profs qui pensent, je pense, que donner des cours à distance c'est facile parce qu'on fait rien. On n'est pas là trois heures dans la classe à rien faire. Je trouve au contraire que ça demande beaucoup de temps parce que au niveau de la correction ça en demande beaucoup plus. Parce que comme c'est le seul *feedback* que les étudiants ont ou presque, je pense que ce *feedback*-là est extrêmement important

J'accorde énormément de temps à la correction, souvent même, non pas souvent, tout le temps, je marque toutes mes réponses, mes commentaires sur traitement de texte. Des fois ça peut prendre deux, trois pages, surtout en grammaire ou en composition-là. Je leur rends ça avec leur

texte. Alors, c'est extrêmement long. Mais je pense que c'est comme ça que le cours peut être riche, sinon y'ont... je sais pas, si on donne juste des trous à remplir... je pense pas que l'étudiant puisse aller loin avec ça. (04-FR)

Il y a les étudiants sur le campus qui disent la formation à distance, bon, ce sont des gens qui le prennent à leur rythme, même qui ne font rien, ils n'ont qu'un cours. Ça c'est une façon de voir les choses. Donc ça minimise, même ça méprise. (07-FR)

Les gens percevaient ça comme une chance parce qu'ils étaient éloignés, puis ça leur donnait accès à ce dont ils avaient besoin dans leur travail souvent. Mais s'ils avaient le choix, ils l'auraient peut-être fait autrement. (10-CO)

Ces propos illustrent bien la notion d'« alternative » dont nous parlions plus haut. Parler d'alternative, c'est parler de choix, mais le choix est-il réel ? La question soulevée indirectement par certains sujets annonce déjà la dichotomie, le tiraillement face à un rôle de professeur bien ancré sur campus.

C. Les technologies et les stratégies propres à la formation à distance

Il est évident que ce qui caractérise la formation à distance, pour le mieux ou pour le pire, réside dans la question de la distance. Sur le plan de la distance physique, les répondants estiment que cette forme de formation a du mérite. Sur le plan de la distance affective, du contact humain, apprendre à distance est exigeant et enseigner à distance n'est pas du tout comme enseigner en face à face, d'où les idées partagées sur sa valeur. Quoi qu'il en soit, ce sont les moyens, les stratégies et les technologies qui donnent à la formation à distance sa vraie couleur en établissant la communication à distance. À ce

chapitre, tous les répondants s'entendent : c'est par la communication, l'interaction, que l'enseignement et l'apprentissage se font. Nous aurons d'ailleurs l'occasion d'y revenir en détail plus loin. En formation à distance, cette communication est établie grâce à des technologies quelconques (qu'elles soient traditionnelles ou « nouvelles ») et chacune d'elles fait appel à des stratégies, à des façons de faire qui lui sont propres.

Dans la formation à distance, bien évidemment, le moyen ça peut être l'écrit, ça peut être le téléphone, ça peut être les cassettes, ça peut être la télévision, le multimédia, l'Internet, etc. J'en oublie peut-être : des cassettes vidéo, les photographies, etc. Y'a même de ces choses-là qu'on peut utiliser aussi sur le campus, comme la télévision et tout ça. Mais y'a des choses qui ne se prêtent qu'à l'enseignement à distance. Alors évidemment chaque mode d'enseignement, en face à face et à distance, a ses avantages et ses inconvénients et puis il s'agit de jouer avec ça. (04-FR)

Les répondants ayant connu dans leur ensemble toute la panoplie des technologies – de l'imprimé à Internet – n'hésitent pas à les juxtaposer les unes aux autres en parlant de formation à distance. Ils poursuivront ce discours en plus de profondeur lorsqu'ils parleront de l'intégration et de l'utilisation des médias dans leur expérience d'enseignement. Pour l'instant, ils parlent des technologies en faisant état du rassemblement de la connaissance, des panacées de l'imprimé et de la livraison, de la mise en place de moyens pour rejoindre les étudiants et pour communiquer à distance.

[...] c'est d'offrir un outillage quelconque qui permet à cette personne-là d'acquérir les connaissances que l'on juge nécessaires, d'acquérir les habiletés, là encore, qu'on juge nécessaires, d'acquérir cette possibilité-là. La façon que nous l'avons fait jusqu'à date, naturellement, c'est par le développement des cours que nous avons montés. À ce niveau-là ça été une question de [...] ramener l'information dans un contexte écrit pour dire « voici l'ensemble de la connaissance que nous croyons importante ». (03-SS)

C'est la livraison qui est souvent difficile sur le plan expérientiel. [...] C'est un mode d'éducation qui demande, à mon avis, une disponibilité de la part du prof dans le sens que ma philosophie à moi c'est ce que je dis aux étudiants : « Si vous avez une question, vous me téléphonez. Si vous avez un ordinateur, vous m'envoyez un courriel. » Parce que le courriel pour moi c'est plus rapide que le téléphone, parce que souvent je suis dans des rencontres. (05-SS)

La formation à distance ça commence à petits pas. Par exemple, moi j'offre un cours tout à fait normal, mais ça arrive que les étudiants vont communiquer avec moi par *e-mail*. Puis des fois, ils sont sur le campus, mais ils m'envoient un message de cette façon-là. Pour moi, c'est pratique un peu parce qu'on n'a pas pu se rencontrer physiquement, donc ils ont pris cette autre solution. Mais laisser un message sur le téléphone, c'est la même chose, c'est qu'on n'a pas pu se rencontrer face à face donc il y a quand même une communication qui se fait. Donc même dans un cas normal, il y a des aspects que je dirais qui s'en vont vers l'éducation à distance, c'est-à-dire des communications qui sont pas face à face. (08-CO)

C'est ça que moi je trouve extrêmement difficile surtout sur le format papier comme je le fais. L'encre sur plusieurs centaines de pages s'ajoute au manuel de classe. Surtout dans une science comme l'astro qui est très visuelle, c'est très difficile à décrire. Alors, je veux pas dire que c'est une méthode de deuxième choix, mais c'est une méthode très difficile pour prendre certains cours. (09-PH)

D. La comparaison à l'enseignement en face à face

Dès qu'on parle de technologies, il n'y a qu'un pas pour retourner à la comparaison. Est-il alors surprenant que les répondants précisent leur image de la formation à distance en comparant celle-ci à la formation sur place ? Pourtant, pour les

répondants, la qualité n'est pas en cause : il n'y a, à leurs yeux, aucune différence réelle à ce chapitre.

Je n'ai jamais essayé cette petite expérience-là en anglais, mais à un moment donné, quand le groupe était un peu plus petit en français, j'ai donné un travail qui était le même que je donnais à distance. Les résultats étaient semblables. C'était pas qu'une méthode était pire qu'une autre.

(09-PH)

Bon, la formation à distance, pour moi, ne diffère pas tellement de la formation sur le campus en termes de but ultime. Elle en diffère beaucoup dans ses moyens. Parce que le but ultime de l'éducation pour moi, bon évidemment y'a tout l'aspect de connaissances, d'habiletés à développer, et tout ça, mais en plus, il y a de stimuler l'étudiant à apprendre, de le rendre capable d'apprendre par lui-même. [...] La formation, pour moi, dans ces vues-là, c'est la même, qu'elle soit à distance ou sur le campus. C'est de rendre l'individu autonome par rapport à son apprentissage. (04-FR)

C'est une qualité d'éducation qui, à mon avis, doit être aussi bonne que celle sur campus, même si le biais présentement de certaines personnes c'est que la qualité à distance est moins bonne que celle sur campus. Moi, je pense que [...] c'est pas vrai parce que la qualité fondamentale, le cours est le même sur campus qu'à distance. (05-SS)

S'ils font une différence, c'est davantage centré sur la clientèle qui est plus hétérogène et sur le rôle du professeur. La formation à distance est non seulement plus exigeante pour les étudiants, mais elle l'est également au niveau de l'enseignement.

La formation à distance, c'est un défi encore plus grand pour moi en tant que professeur parce que les gens sont pas tous dans le même cadre-là. Au bac de base, quand je les ai dans ma classe, là au moins j'ai quand même pas mal d'uniformité, mais la formation à distance, c'est un défi parce que j'ai des gens qui ont un an, quatre ans, vingt ans d'expérience. (01-SI)

C'est une question de reconnaître aussi que les gens sont en mesure de le faire parce que je pense qu'on a des gens encore qui ont l'orientation, la philosophie que ça prend des disciples autour d'eux, assis autour d'eux, qui les regardent de ce regard comme si eux seuls sont les maîtres, eux seuls détiennent la connaissance. Je me dis pourtant on a des livres, on a toutes sortes de documentation possible. Une personne peut acquérir aussi aisément ces connaissances-là. Sauf qu'une personne pourrait le faire d'une façon indépendante, mais à moins qu'il y ait une structure formelle qui reconnaît l'acquisition de ces connaissances-là, la personne aurait pas la désignation universitaire.

(03-SS)

Moi je pense que c'est beaucoup plus difficile d'enseigner à distance que d'enseigner sur le campus. [...] Quand on a les étudiants en face à face, c'est plus facile de voir leurs difficultés. C'est dans leur face. Quand les étudiants sont pas en face à face, on n'a pas le pouls tangible de l'individu. On sait pas où il est. On sait pas où il se situe. On n'a aucune idée de ses problèmes, sauf par les travaux quelquefois, et même là c'est difficile. (04-FR)

Et puis la difficulté qu'on rencontre – le défi pour mettre ça plus positif – c'est comment faire vivre aux étudiantes à distance la richesse que je peux vivre sur campus avec les étudiantes parce qu'elles sont là. Mais au plan de la qualité, pour moi, le cours c'est le même, la même base, la même théorie.

(05-SS)

J'aimerais rajouter que les cours à distance sont un peu plus intensifiés. (07-FR)

Pourquoi les répondants font-ils de la formation à distance ?

Ayant élucidé ce qu'est la formation à distance pour les répondants, nous leur avons ensuite demandé pourquoi ils pratiquaient cette forme d'enseignement. Dans certains instances, la décision d'offrir un programme à distance relève du département ou de l'école ; dans d'autres cas, le choix relève du libre-arbitre du professeur. D'emblée, il

importe de noter que l'ensemble des répondants n'est pas tenu d'en faire, qu'il s'agit essentiellement d'un libre choix. La seule exception est celle qui se rapporte à l'École de service social où la décision de développer et d'offrir le baccalauréat à distance relève d'une décision départementale. Des trois répondants de l'École, un seul souligne le faire pour être congruent avec cette décision collective / institutionnelle et non par choix. Ce participant ne fait d'ailleurs pas abstraction du fait qu'il ne croit pas en la formation à distance, sauf comme mesure de « dépannage ».

Ici, on est presque forcé. C'est comme si à l'intérieur de la structure, du programme ici, je dois offrir. Je donne le cours [...] sur campus, faut que je le donne à distance. (06-SS)

Exception faite de ce cas, les raisons données par les autres répondants sont de deux ordres : ils offrent des cours à distance, soit pour des questions de « distance » dans son sens le plus large comme nous l'avons mentionné précédemment, soit pour des impératifs personnels.

A. Répondre aux besoins et rejoindre les gens

Les répondants disent pratiquer la formation à distance pour répondre à un besoin précis tel que demandé par le marché, pour rejoindre le plus grand nombre de gens possible, pour rejoindre une clientèle dispersée, notamment les francophones, pour rendre la formation universitaire plus accessible et pour simplifier la situation des étudiants.

Je pense que la formation à distance aide justement ces gens-là à continuer à croire dans leur formation et à rencontrer leur objectif d'obtenir un bac, d'obtenir une formation universitaire. Ça

rend l'apprentissage plus facile. Ça facilite la tâche pour ces gens-là qui demeurent loin ou qui ne peuvent pas se déplacer. (02-SI)

C'était vraiment une question de dire si nous sommes la seule école de service social en Ontario à offrir le programme en français il serait réellement important d'assurer un rayonnement de ce programme-là. Et de l'organiser de telle sorte à ce que l'étudiant ait pas besoin de se déplacer, mais pourrait le jumeller avec soit le bac, les autres cours à distance offerts avec l'Université Laurentienne ou une université tout près pour leur permettre de faire leur formation en service social. Y'a des questions politiques, si on veut, dans un sens de vouloir développer des travailleurs sociaux francophones en province. Si on veut le faire dans les régions où y'en n'a pas, faut aller les chercher, faut trouver les moyens. Eux viennent pas ici alors faut trouver les moyens d'aller là-bas. (03-SS)

[L]e territoire est tellement grand, les gens à desservir sont tellement loins, que c'était une manière pour nous autres de rendre le programme disponible. Je pense que ça bien marché. [...] Ça été une question bien personnelle de cheminement. Nous, à cause du petit nombre, puis à cause du fait que le territoire est tellement grand, le Nord de l'Ontario, les étudiants francophones, on a décidé qu'on allait investir. On a encore un programme contingenté à 30 étudiantes. [...] C'est un choix pédagogique, c'est peut-être un choix politique de survie itou. (05-SS)

Pourquoi faire l'éducation à distance ? Nous autres, c'est pas notre premier choix comme professeur. Mais avec notre client [...] au début, il voulait trois sites. Ils voulaient Timmins, Ottawa et Sudbury, puis à ce moment-là ils avaient l'idée d'embarquer beaucoup de [participants] et aussi d'embarquer [...] une autre organisation [...]. Donc il fallait avoir le site de Timmins. Qu'est-ce qui est arrivé c'est que [la deuxième organisation et ses membres] n'a pas embarqué dans le projet. Donc pourquoi est-ce que tu voudrais avoir un site à Timmins ? On a très peu de gens qui viennent de là, puis ceux qui sont proches de là acceptaient de venir à Sudbury. Donc là, c'est tombé à deux sites.

Disons si on avait pu tous les rassembler à la même place, on le ferait. Mais ça aurait été trop coûteux. Vraiment, c'est en fonction des coûts, parce que ces gens-là doivent se déplacer, donc il y a les hôtels et tout ça. Plus le temps que ça prendrait. Et je suis certain qu'un [groupe] aurait refusé. Tu sais quand tu as des participants qui sont des adultes et des gérants, des personnes importantes, eux ils veulent que la formation soit offerte de manière facile et avantageuse pour eux. Donc, se déplacer... Ils étaient prêts à se déplacer de [A à B] parce que ça venait d'un peu partout. Donc [la ville X] rassemblait les gens de cette région-là mais je pense qu'aucun avait besoin de prendre un hôtel. Une personne a dû prendre un hôtel [...]. [Dans l'autre site] on avait une ou deux personnes qui devaient prendre un hôtel parce qu'ils venaient de trop loin. Donc à cause des deux sites on a pu minimiser les déplacements et les hôtels. Alors c'est un peu vraiment pour eux, leur horaire et les dépenses, qu'on a fait ça. (08-CO)

À prime abord, ce sont les questions d'accessibilité qu'avancent les répondants en guise de réponse au pourquoi ils font de la formation à distance. Mais ces raisons sont loins d'être les seules.

B. Satisfaire des besoins personnels

Au-delà de ces motivations qui, somme toute, rejoignent presque en tous points leur définition de ce qu'est la formation à distance, ce qui motive les participants à faire de la formation à distance semble être d'abord et avant tout d'ordre personnel : par défi, par satisfaction et par goût personnels. On cherche de quoi se stimuler intellectuellement, on se remet en question, on désire apprendre, voire vérifier le bien-fondé de sa philosophie. Du moins, c'est ce qu'ils laissent entendre dans leurs discours. Il est également intéressant de noter que cette motivation transparaît dans leurs représentations de ce qu'est enseigner et apprendre.

[P]our moi, c'était un défi parce que c'était développer des cours de d'autres façons. C'est un apprentissage personnel alors. (01-SI)

Quand on fait un cours à distance, il faut toujours penser comment l'étudiant va recevoir le cours et qui est tout seul. Il est vraiment tout seul. Il pourra pas me poser une question à toutes les deux minutes pour savoir c'est quoi ça, c'est quoi ça, c'est quoi ça. Donc faut que le cours soit autosuffisant par lui-même. Donc être capable de tout décortiquer la matière, rien oublier, préciser les choses, donner des bons exemples, qu'il y ait pas de sauts dans le raisonnement pour qu'il puisse vraiment le suivre, etc. Je trouve que c'est un exercice extrêmement fascinant, disons, à faire.

Moi parce que la pédagogie m'a toujours intéressée, parce que j'ai toujours eu le goût d'essayer toutes sortes de choses en pédagogie, je donne jamais deux cours de la même façon. J'essaie tout le temps de les renouveler, des fois ça marche, des fois ça marche pas [...]. J'essaie de me renouveler autant au niveau du matériel qu'au niveau de la stratégie pédagogique. Et je trouve que de m'être, pas butée, mais de m'être posée des questions, de m'être interrogée sur la pédagogie du cours à distance, c'est quelque chose qui m'a procuré beaucoup d'enrichissement, autant au niveau du cours à distance qu'au niveau de mon enseignement sur le campus. Je me suis rendue compte qu'il y a beaucoup de choses dans le fond que les étudiants peuvent apprendre par eux-mêmes, que j'ai pas besoin de leur dire. Donc je le fais plus en classe. Vous êtes capables de faire ça tout seul. Débrouillez-vous. Quitte à contrôler après évidemment. Alors ça ça m'a apporté ça. Ça m'a enrichie. (04-FR)

J'ai accepté d'assumer cette responsabilité de cours à distance [...] d'abord par satisfaction personnelle. Les jeunes étudiants que je reçois sur le campus, les jeunes étudiants, par exemple, ils n'ont pas le choix, c'est-à-dire ils sortent du secondaire ou ils ont déjà commencé l'université. Ils doivent aller jusqu'au bout. Pour eux, c'est presque une obligation. La motivation de ces gens-là, quoi que noble qu'elle soit, n'est pas aussi stimulante pour moi que la motivation de quelqu'un, qui dans son coin lointain, dit : « Mais, pourquoi est-ce que je pourrais pas voir un peu qu'est-ce que c'est à l'université ? J'ai des rudiments, mais je pourrais quand même me mettre à l'épreuve pour voir si je puis aller un peu plus haut. » Cette motivation-là de gens habitant des coins éloignés est

plus forte, plus motivante pour moi que celle des gens qui sont ici, qui deviennent étudiants, qui viennent à l'université par obligation. (07-FR)

Qui sont les étudiants à distance ?

L'image que se font les répondants des étudiants à distance se dégage dans les propos précédents. Nous leur avons posé la question directement, à savoir pourquoi, à leur avis, les étudiants choisissaient de suivre des cours à distance. Ici encore reviennent les principes d'accessibilité et de distance. Les participants demeurent congruents à cet égard : la formation à distance répond à un besoin chez l'étudiant ; elle lui permet de poursuivre une formation universitaire, et ce, sans déplacement.

De mon expérience, qui est très minime pour en avoir donné, je pense que pour eux autres c'est une façon d'aller chercher une expertise qui est pas à côté de leur porte-là. [...] [D]éjà s'ils s'inscrivent à un cours à distance [c'est] parce qu'ils ont perçu un besoin. Alors la façon qu'ils perçoivent c'est que c'est comme un plus qui leur est offert. [...] Je pense que c'est comme une façon de s'approprier la formation, des connaissances. [...] La formation à distance peut les aider à... puis peut-être d'aller chercher ces connaissances, mais à leur faire réaliser qu'elles ont du potentiel aussi. (01-SI)

Ça offre une grande possibilité à ces gens-là d'obtenir leur formation. [...] Je pense que les étudiantes sont très contentes. [...] Je reçois beaucoup de téléphones des gens du Québec, par exemple, en ce moment. Les infirmières qui veulent que je confirme qu'elles peuvent obtenir leur bac à distance sans se déplacer. Puis que les pratiques de soins, les cours de pratiques de soins I et II, elles n'auront pas à venir à Sudbury pour les compléter, elles pourront le faire de leur milieu. (02-SI)

Qu'est-ce que les étudiants pensent du contenu ? Ils pensent que c'est difficile, mais en même temps que c'est leur porte de sortie. Souvent. Ça leur donne une flexibilité. (06-SS)

L'autre point, c'est l'étudiant à distance lui-même, ceux, celles qui prennent des cours à distance. Eux ils perçoivent leurs cours comme étant une occasion rêvée, parce que ce sont souvent des gens adultes qui peut-être ne le font pas pour venir commencer une carrière, qui sont déjà dans une carrière. Et qui veulent parachever leur formation ou qui veulent acquérir des notions qu'ils n'avaient pas acquises quand ils étaient plus jeunes. (07-FR)

C'est une manière d'avoir un cours, puis malheureusement y'en a qui pensent que c'est deuxième classe, que c'est pas vu aussi bon que sur le campus. (09-PH)

[C]'est pas comme nos étudiants qui vont en classe et puis qu'il faut qu'ils graduent et c'est ça. Eux ça rentrait souvent dans le cadre de leur travail et ils n'avaient pas le choix. Ce qu'on leur offrait c'était ce cours à travers ce système et ça leur permettait soit de faire le virage de la technologie, soit d'avoir une position qu'ils n'auraient pas pu avoir ou ils auraient perdu leur emploi. Donc il y avait une sorte de pression en arrière. Et j'ai l'impression, quant à moi, pour beaucoup c'était « Faut que je le fasse. J'ai pas le choix. Je trouve ça difficile mais c'est par là faut que je passe. » (10-CO)

Cela étant dit, et bien que nous ne leur posions pas la question, l'image qu'ont les répondants des étudiants est on ne peut plus clair. À leurs yeux, les étudiants qui choisissent d'étudier à distance font preuve de détermination, d'organisation et de motivation.

Parce que moi je dis que quelqu'un qui prend de la formation à distance, ça prend beaucoup de détermination. Puis ça je peux te le dire de façon personnelle parce que j'ai suivi deux cours à un moment donné en parallèle, un à distance et un que j'allais toutes les semaines en classe. J'ai mieux réussi dans celui en classe. [...]

Les étudiants qui prennent de la formation à distance, ça prend beaucoup d'organisation parce qu'il faut que tu te motives parce que t'es tout seul. Alors, je pense que ces gens-là perçoivent ça

comme... Avant de s'inscrire là-dedans, il faut qu'elles soient sûres que ça va leur rapporter quelque chose. Alors, la motivation va être là. Ben j'espère là. Ou y'en a qui sont obligés de prendre ça pour avoir une promotion-là. Encore là, y'a une motivation qu'elle soit pécunière, qu'elle soit personnelle ou professionnelle. (01-SI)

L'expérience me dit que les étudiantes à distance travaillent plus fort que les étudiantes sur campus, puis celles sur campus aimeraient pas ça. Mais en réalité, ce que j'ai vécu à Kapuskasing puis à Hearst, dans mes cours, c'est clair qu'il y a un *drive*, puis peut-être c'est juste relié à ces groupes-là, je le sais pas là. (05-SS)

Je me rends compte que les gens que j'ai joints à distance, ils sont peu nombreux, faut-il le dire, ils sont peu nombreux mais ceux qui s'approchent sont des gens qui veulent et on le sent dans leurs travaux quand ils appellent pour discuter d'un problème. On voit que ce sont des gens qui cherchent à apprendre, qui veulent savoir. Et ça ça me stimule, et c'est ce qui me permet de poursuivre. (07-FR)

Cette image est reprise par un répondant en termes plus prononcés, à savoir que les étudiants à distance sont des individus réfléchis.

Par contre, si je regarde, parce que là on parle surtout de l'enseignement à distance, [...] la situation est différente parce que j'ai des adultes qui souvent ont eu dans le passé, une formation – ça dépend de leur âge – mais des fois, leur formation est plus solide. Ou encore c'est le fait qu'ils ont eu à enseigner la langue, ils ont eu à s'interroger sur la langue et à essayer donc par eux-mêmes d'aller plus loin. Et là je m'en rends compte, entre autres, par les questions qu'ils posent où je sens qu'il y a eu déjà une réflexion sur la langue et qu'ils veulent vraiment savoir, ils veulent vraiment comprendre. Et là je parle des adultes, je dirais, qui sont déjà sur le marché du travail et qui enseignent dans cette discipline-là et qui réfléchissent là-dessus. Alors je sens qu'il y a une distinction, ce que je retrouve pas souvent chez les jeunes étudiants sur le campus. (04-FR)

Un autre aspect fort intéressant porte sur le sexe et l'âge des étudiants. Plusieurs des répondants disent retrouver dans leur clientèle à distance nombre d'adultes, notamment des femmes.

La plupart sont des femmes, qui ont des enfants, qui ont des vies extraordinaires, peuvent obtenir, peuvent acheminer leur carrière en obtenant de la formation à distance, de compléter leur bac, que ça prenne cinq ans, dix ans. (02-SI)

Ce sont souvent des gens adultes qui peut-être ne le font pas pour venir commencer une carrière, qui sont déjà dans une carrière. Et qui veulent parachever leur formation ou qui veulent acquérir des notions qu'ils n'avaient pas acquises quand ils étaient plus jeunes. (07-FR)

Ils nous disaient : « C'est formidable. Je reste chez moi. Je suis une femme à la maison et puis je peux avoir accès à tout ça. Je peux le faire chez moi. » (10-CO)

Chose certaine, du fait d'être étudiant adulte, les apprenants à distance dans les programmes à l'étude ont déjà des acquis professionnels : leur expérience est diversifiée. Cela rejoint certains des propos tenus précédemment pour ce qui est de la non-homogénéité des groupes.

Les gens qui viennent à la téléconférence, bien ce sont des gens mûrs qui ont d'autres expériences et qui peuvent à partir de leur expérience trouver une solution à la question qu'ils posent. [...] Les gens qui viennent à ce cours sont des gens qui ont beaucoup d'autres occupations et la tentation de lâcher est souvent forte, surtout quand il y a des gens qui ne sont pas très motivés. Ils sont motivés au départ mais quand ils rencontrent des difficultés qui leur demandent un surplus d'effort, ils sont tentés de lâcher. (07-FR)

La formation à distance, comme mode d'enseignement et d'apprentissage, fait réfléchir, il va sans dire. Certains des repères sur lesquels les répondants s'appuyaient n'y

sont plus et non seulement la clientèle est-elle différente, mais elle a d'autres besoins. Il revient alors au professeur de s'adapter. Cette adaptation peut être plus ou moins réussie selon la motivation à ce faire. Mais au-delà de la formation à distance, les répondants ont également connu un défi de taille : celui d'intégrer les NTIC à leur pratique afin d'augmenter les possibilités d'interaction, laquelle, si on en juge aux propos qu'ils tiennent depuis le début, est au coeur de l'enseignement et de l'apprentissage. Examinons ce qu'il en est.

Intégration des NTIC en enseignement

La quatrième variable à l'étude nous ramène aux médias utilisés, c'est-à-dire les NTIC. Parler de médias dans ce contexte, c'est en fait parler de l'intégration qu'en font les répondants dans la pratique. Nous avons déjà demandé aux répondants d'identifier les médias auxquels ils avaient fait appel dans leurs cours de formation à distance et de préciser le nombre de cours dans lesquels ils s'en étaient servis. Ces renseignements ont été consignés au tableau 4 du chapitre 3. Les questions suivantes permettent d'approfondir ce qui en est de leur expérience.

Quatre questions cernent l'expérience des répondants face aux NTIC. Dans les deux premières, il s'agit, d'une part, de savoir s'ils ont reçu une formation quelconque pour les intégrer et pour les utiliser dans leur enseignement (Question 10) et, le cas échéant, la nature de cette formation. D'autre part, nous les invitons, suite à leur expérience, à exprimer ce qu'ils considèrent être les compétences nécessaires pour

enseigner avec les NTIC (Question 11). Dans leurs réponses, les répondants parlent autant de formation et de compétences relatives à l'enseignement à distance qu'aux NTIC.

Les deux questions suivantes nous ramènent à l'enseignement à proprement parler, à savoir ce qui les a motivé à intégrer ces médias dans leur pratique (Question 12) et les activités ou les stratégies qu'ils ont mises en oeuvre pour s'en servir (Question 13). En partant du « pourquoi » le faire, ils précisent le « comment » le faire, puisé à même leurs expériences avec les médias.

La formation reçue pour enseigner avec les NTIC

Certains répondants disent avoir reçu une formation pour utiliser les NTIC en situation d'enseignement, mais dans l'ensemble cette formation est essentiellement technique et, comme l'illustrent leurs propos, nettement insuffisante. En fait, la plupart des répondants se disent autodidactes pour ce qui est de l'apprentissage des NTIC. Il n'est dès lors par surprenant que leur discours porte beaucoup sur les manques qu'ils ressentent. Examinons de plus près ce qu'il en est.

A. La nature de la formation reçue

La nature de la formation varie énormément comme le font savoir les répondants : il peut aussi bien s'agir d'une présentation rapide de quelques minutes que d'une séance d'information ou de formation d'une durée non spécifiée. Nous avons lieu de croire

toutefois que dans ce dernier cas, il s'agit de séances de quelques heures offertes sur place ou à distance.

[O]n a eu quelques sessions. Deux ou trois à différents moments. Je les trouvais bien et je dois dire que lorsque j'avais quitté ces sessions, je me sentais inconfortable parce que je me suis dit, je maîtrise pas encore le côté technique. J'ai pas assez d'expérience *hands on* [où] je l'essayais moi-même. Je manquais de confiance. [...] Ils nous disent comment maîtriser la technologie qui était pas le gros du problème. Ça je pense qu'on l'a maîtrisé. [...] Côté enseignement, autre que nous dire quand tu fais une acétate, assure-toi que les lettres sont grandeur telle chose, c'est encore technique. La grandeur des lettres, c'est pas ça qui fait un cours. On n'a pas eu de préparation du côté enseignement. (08-CO)

J'ai eu 15 minutes. [...] Tout ce qu'on avait à faire c'était se brancher avec Ottawa... parce que la façon dont ça se donnait, le cours était donné à Sudbury, était donné à Ottawa, puis on faisait une heure ensemble pour faire le point des sections. C'était la séance d'ouverture puis des sortes de plénières. Mais la seule chose qu'on faisait c'était se brancher à Ottawa pour les plénières qui étaient deux fois par jour, je pense. Alors il y avait toujours quelqu'un de Contact Nord qui était là, quinze minutes avant qu'on se branche, fallait lui dire « Voulez-vous venir m'allumer la télé ? » Ça ça ajouté au post-stress. (10-CO)

Les deux extraits ci-dessous proviennent de répondants qui ont travaillé avec la vidéoconférence. La référence aux « quelques sessions » dont parle l'un deux se rapporte à des séances de formation taillées sur mesure et offertes par Contact North / Contact Nord, un organisme parapublic dont le mandat est la prestation de cours à distance pour les établissements d'enseignement situés dans le nord de la province. Nous avons retenu cette information, qui nous a été communiquée par visuel lors de l'entretien, dans le journal de bord. Dans l'un et l'autre des cas, il s'agit d'échanges, de présentations et de démonstrations techniques. À la lumière de ceci, il est facile de comprendre le manque de

formation pratique qui aurait permis de rehausser la confiance en soi et le manque de préparation au côté pédagogique de la formation à distance par l'entremise des médias numériques, d'où l'impression qu'ont les répondants de ne pas avoir le contrôle de la situation.

En fait, aucun répondant ne reconnaît avoir reçu une formation qui réponde à ses préoccupations, qui apaise ses craintes, qui corresponde à ses besoins, notamment ceux relatifs à l'intégration des NTIC dans la pratique. Les formations reçues sont alors jugées comme étant non appropriées.

Il y a eu toute une série de cours de formation à distance donnés par différents organismes [...] qui sont supposément spécialisés sur ces questions-là. Moi, ça jamais répondu à une once de mes préoccupations, à une once de mon questionnement sur comment monter un cours avec Internet. Jamais, jamais, jamais j'ai eu une formation pertinente, dans mon sens. La formation était toujours d'ordre de la pédagogie générale. On a besoin d'une pédagogie d'ordre général, on a besoin d'une pédagogie qui vise Internet. À mon sens, y'a une pédagogie vraiment particulière, spécialisée, parce que c'est [...] un médium avec ses contraintes bien étroites. Alors t'as besoin d'adapter, *okay*. Ensuite, t'as besoin d'une pédagogie d'une dimension technique puis t'as besoin d'une dimension technique sans pédagogie, puis t'as besoin... tu sais. Puis ça tu peux pas tout le faire. [...]

On a eu cette formation-là en tant que spécialiste de contenu pour savoir qu'est-ce qu'on doit faire. Qu'est-ce que ça veut dire pour un prof de monter un cours Internet ? On n'a jamais eu la formation, on n'a jamais eu le support non plus. (06-SS)

Le côté technique, c'était pas difficile. On a maîtrisé ça assez bien. Tu sais pour les acétates, de montrer des acétates aux deux groupes. On a montré un film à un certain moment, ça marché. On a utilisé une fois une disquette pour montrer des acétates aux deux sites, ça l'a marché. J'étais un peu surpris, le côté technique c'était pas le problème. J'aurais pensé que ça aurait été le problème. C'était secondaire. [...] Ce qu'ils nous avaient pas assez instruit là-dessus, c'était comment la

vidéoconférence doit être intégrée dans tes plans d'apprentissage, tes plans de classe. Ça ça manquait beaucoup. Puis on a découvert un peu à la fois. Peut-être si on était plus expérimenté, on l'aurait fait différemment. On commençait avec notre expérience d'enseignement traditionnel puis on a ajouté la composante vidéoconférence. (08-CO)

À l'occasion, certains répondants ont pu faire appel à une formation autre reçue dans le cadre d'études antérieures : soit au brevet, soit au cycle supérieur. Dans le premier cas, les NTIC sont abordées comme le prolongement d'une formation en audiovisuel, alors que dans le second, il s'agit davantage de pratiques et de réflexions se rapportant à la pédagogie comme telle.

Je dirais que je me suis autoformée, si on peut dire. Vraiment c'est pas tout à fait vrai. En 69, à l'Université de Montréal, ils avaient mis sur pied un certificat en pédagogie audio-visuelle. J'ai été une des premières étudiantes, de la première *batch*, comme on dit en bon français, à suivre ce cours-là. C'était un cours de 30 crédits. Le premier cours c'était une sensibilisation à l'audiovisuel. Ensuite, il y avait un cours sur le son, un cours sur le cinéma, un cours sur la télévision et un cours... en tous cas, y'en avait un autre [...]. Et puis, déjà donc ça montre que j'étais sensibilisée [...] à ce moment-là sur le rôle de l'audiovisuel comme outil dans l'enseignement. (04-FR)

J'ai fait beaucoup de lectures. À l'intérieur de ma maîtrise, on en a parlé beaucoup aussi. Différentes approches d'enseignement et dans les différentes approches ou ce qu'ils appellent les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, on a aussi parlé beaucoup de la formation à distance à l'intérieur d'un cours que j'ai pris qui s'appelait *Teaching strategies*. Donc, je dirais que oui j'ai eu de la formation formelle, si tu veux, à l'intérieur d'un cours de maîtrise en éducation et les lectures et je suis allée à quelques conférences aussi où on a discuté de formation à distance. (02-SI)

Les propos tenus par les répondants ne font qu'accentuer leur désarroi face à la non maîtrise des NTIC et face aux attentes qu'ils ont à cet égard. Ce désarroi est renforcé par le fait même qu'ils se soient largement autoformés.

B. La formation autodidacte

À défaut d'être formés à intégrer et à utiliser les NTIC dans le cadre de leurs pratiques, c'est en fait « sur le tas » que la grande majorité des répondants se forment. Cette autodidactie semble combler le vide que laissent les quelques cours ou séances de formation auxquels ils ont eu accès. La lecture semble d'ailleurs être l'un des moyens qu'ils privilégient afin de s'autoformer aux NTIC en enseignement.

La formation sur le tas. [...] Ben, c'est de la formation au fur et à mesure. [...] Vraiment je suis pas un bon élève parce que j'ai pris la formation après avoir connu des problèmes. J'essaie d'être très autonome mais ça c'est moi en tant qu'individu, mais j'essayais de me débrouiller toute seule. C'était bien simple, je savais faire fonctionner un ordinateur. [...] On avait le technicien, [...] j'avais des ressources. Je pense que j'avais les ressources, j'avais les connaissances minimales et c'était à moi en tant qu'apprenant autonome, qui apprenait en même temps que les étudiants... et puis j'ai jamais eu aucun problème à leur dire que moi aussi j'apprenais en même temps. Parce que pour moi, c'était un enseignement, c'était nouveau. Je trouvais que c'était excellent parce que j'apprenais en même temps. Les étudiants étaient très ouverts à ça. Je pense que j'avais une flexibilité avec les étudiants, puis finalement mon ignorance a pas nuit à leur cours. Ça les a même avantageés. Plus maintenant-là, mais... En tous cas, je pense que j'avais les ressources, je pense que pour moi c'est important, comme professeur, d'avoir les ressources. [...] J'étais très contente de pouvoir communiquer avec [le technicien] pour avoir le résumé des bavardages, du bavardoir ou du clavardage-là. Alors, pour moi, si j'ai une ressource c'est important. Pour moi, c'est ma façon d'apprendre. Mais un cours formel, m'asseoir 45 heures... j'avais pas le temps. (01-SI)

Non, je suis un *self-made man* comme on dit en bon français. J'ai eu des rudiments. On m'a dit comment ouvrir, comment fermer les micros. Alors comment interagir avec les étudiants. À la pratique, je me suis fais. (07-FR)

Puis là je suis en train de lire un livre sur *Cyberspace in the classroom* qui a été écrit en 2001. [...] C'est intéressant les suggestions qu'ils font. Ça avance mon affaire tranquillement, mais je suis loin d'être éduqué dans cette dimension-là. C'est plus un apprentissage par expérience. (05-SS)

Je suis allé à quelques petites sessions-là. Mais je peux dire... j'ai jamais eu de formation sur l'utilisation de l'ordinateur. J'ai développé moi-même ma connaissance de l'ordinateur lors de ma première sabbatique. [...] La dactylographie, je l'ai appris moi-même. Là avec le petit Apple 2E, je jouais un peu avec, et puis ensuite de ça [...] ça change les programmes. Je me souviens on a utilisé MultiMate ici à l'École, ensuite ça changé au Word Perfect 2, tu sais, la série des Word Perfect. Et puis-là la compétition entre Word et Word Perfect et ces choses-là. [...] Je suis un peu autodidacte, dans un sens, au niveau des ordinateurs. Mais ce que je sais, [c'est que] j'utilise très peu le potentiel d'un ordinateur. Je pense [que pour] la plupart des gens c'est ça, c'est un dactylo glorifié. Disons que ça aide beaucoup. Il y a certains éléments où j'utilise le courrier électronique, je vais utiliser un petit peu ICQ. J'ai pas encore l'utilisation du vidéo. Je l'ai pas encore monté chez nous. (03-SS)

Quand on a commencé à faire de l'enseignement, je me suis rendu compte que c'était facile, tu as juste à suivre certaines règles, ça va bien. Pareil comme conduire un auto, tu sais, tu as le réflexe de regarder certains miroirs. C'est la même chose quand tu fais de la vidéoconférence, tu t'assures que tout se place bien, que les gens peuvent te voir, que les micros fonctionnent bien, et tu distribues le matériel à un certain moment. (08-CO)

Aucune formation. En informatique, t'apprends par toi-même. Tu t'assoies devant. Pour faire des animations... Des fois tu as besoin des conseils. Tu demandes à ton petit grand fils. Là tu t'assoies devant le nouveau logiciel. Tu te débats comme un diable dans l'eau bénite pour apprendre. Tu le fais. (09-PH)

Mais j'imagine que dans toutes les expériences d'enseignement, on a des choses comme ça. Quand on fait affaire avec une nouvelle technologie, une autre façon d'enseigner, il faudrait avoir plus de formation, faudrait se sentir à l'aise. La formation de comment tu manies ça, de comment tu... Ça c'est un peu difficile. (10-CO)

Se former soi-même a des mérites mais entraîne indéniablement des manques pour ce qui est de certains aspects et pour ce qui est de se sentir réellement à l'aise. Quels sont donc ces manques, selon les répondants ?

C. Le manque de ressources

En fait, bien que la question portait sur la formation reçue, l'aspect le plus fréquent qui se dégage du discours des répondants est sans conteste celui des lacunes perçues et ressenties. Ils soulignent à maintes reprises le manque de ressources et de formation pour savoir comment utiliser d'autres NTIC – notamment le manque de ressources francophones – et le manque de temps pour tout apprendre. Bref, on cherche un appui, un encadrement autre que celui offert. Même lorsqu'il y a des personnes-ressources à leur portée, ils déplorent aussi que ces personnes ne soient pas toujours disponibles. Il y a lieu de croire, comme nous le disions précédemment, que les manques dont parlent les répondants sont renforcés par le fait que plusieurs d'entre eux se soient formés par expérience.

Je suis coupable de ne pas avoir pris certaines occasions qui se présentaient à l'université. Je sais qu'il y a eu des fois des conférences ou un atelier qui s'offrait à un certain moment : « Venez apprendre comment on fait telle chose à distance. » Moi, j'ai pas beaucoup de temps, donc aller comme ça dans l'espoir que ça va m'aider, ça marche pas. Il fallait que ça soit beaucoup plus à point, tu sais, comme je l'ai de besoin : est-ce que c'est disponible ? qui peut m'aider ? Ça je peux faire ça, mais d'aller à un atelier comme ça, des mois avant que j'en aie de besoin, ça m'attirait pas du tout. Alors c'était peut-être pas que c'était non disponible, c'était pas disponible au moment que moi j'en avais de besoin. (08-CO)

Le problème que nous avons dans le développement, c'est vraiment encore une question de ressources. [Le technologue] est bien gentil mais, tu sais, il est pas francophone. [...] On aurait besoin d'une équipe. On aurait besoin au moins, je dirais, minimum, dix personnes, tu sais, vraiment, sur le campus. Si t'as besoin d'aide, voilà. Et puis ça c'est au niveau des concepteurs. J'arrive à faire certaines choses. Je sais pas si tu étais là quand je me pratiquais en communication. Mais quand [on] me disait, « *Okay, this is very easy to do* », oui, si tu le fais chaque jour, mais si tu le fais aux six mois, c'est juste des petits détails qu'on oublie. [...]

J'ai pas peur de l'utilisation du système, c'est plus une question j'aimerais me sentir « *Okay, c'est qui les personnes ?* » Puis dans un sens, j'aimerais la disponibilité de ces personnes-là. Y'ont pas toujours besoin d'être là. Mais quand t'appelles, voilà on te donne les renseignements. Alors, allons y. Si y'a des pépins, puis je suis en train de présenter dans une classe, j'aimerais que quelqu'un soit pas trop loin. Y'ont pas nécessairement besoin d'être là en classe. (03-SS)

Il faut que l'enseignant, l'enseignante apprenne aussi comment conceptualiser différents modèles. Nous autres on peut pas dire qu'on a eu le support qu'on aurait voulu avoir, mais on apprend par essais et erreurs. [...] Ça nous prend du support puis du support, nous autres, on n'a pas reçu ben ben. Parce que c'est triste d'avoir un paquet de richesse à donner puis... Ben, que c'est que tu veux que je te dise ? (05-SS)

L'Internet, c'est la forme. Y'a du contenu, oui, mais il semble secondaire par rapport à la forme. Alors on demandait aux gens, développe le contenu, oui, mais je fais quoi ? Un texte de 60 pages en guise d'introduction ? Ça passe pas. Ça passe dans un cours à distance ordinaire, mais ça passe pas sur Internet. Y'a deux choses. Ou bien l'individu va faire imprimer. Imprimer 60 pages, c'est pas un cours Internet, ça veut dire il va le lire, puis l'Internet c'est juste le médium par lequel passe le contenu pour arriver sur sa forme papier. Ou bien l'individu va juste passer le texte, puis aller au film, aller à la chanson, aller à l'image, aller à l'autre page, aller... tu sais ? Alors, c'est un peu ce que je veux dire par « pédagogie Internet ». Alors [quand] au début on dit développe un contenu, on sait pas pantoute comment il faut faire. (06-SS)

Mais pour l'instant, moi, je me sens isolé, je me sens seul. Je suis obligé de me dépendre avec tout tout tout. (09-PH)

De tous les manques notés, c'est celui de ne pas se sentir appuyé qui se fait le plus percutant. Et, comme les répondants le disaient eux-mêmes au préalable en parlant d'enseignement et d'apprentissage, cet appui est important en instance d'apprentissage ? Après tout, face aux NTIC, les répondants sont eux-mêmes en quelque sorte « apprenants ».

Les compétences nécessaires pour enseigner avec les NTIC

Forts de leur expérience en formation à distance avec divers médias numériques et interactifs, quelles compétences les répondants estiment-ils nécessaires pour enseigner avec les NTIC ? On aurait lieu de croire que l'aspect technique des NTIC aurait prédominé, mais tel n'est pas le cas, comme l'a déjà mentionné un répondant : « Le côté technique, c'était pas difficile. On a maîtrisé ça assez bien. » (08-CO)

L'aspect compétences [techniques] est pas si compliqué que ça. Si on a le service de soutien, c'est pas une question... Tu sais, c'est pas aussi pire que dans le sens où on a introduit le vidéo en classe. Tu sais, si on regarde ça, c'était pour être le nouvel ère de l'enseignement, avec des vidéos. 1° faut savoir comment allumer la machine, 2° entrer la cassette. De là, si tu as des problèmes un petit peu... Comme ma fille a dit, elle peut pas comprendre que je puisse pitonner autant avec l'ordinateur, puis je sais pas encore comment programmer le vidéo chez nous. C'est que ça m'a jamais intéressé, tandis que là, ça ça m'intéresse. Je savais que ma fille était là pour programmer le vidéo. Là qu'est partie, il va falloir qu'on se débrouille. (03-SS)

En fait, une seule personne en parle et il s'agit alors d'acquérir de la vitesse au clavier, question d'être en mesure de suivre les échanges synchrones dans le cadre de bavardoirs.

J'ai découvert qu'il fallait que j'apprenne à taper vite, mais la discussion allait comme beaucoup...
Je pense que si je les avais eus en face à face, ça aurait pas été si volubile, il me semble. (01-SI)

Tous les répondants parlent toutefois de compétences qui relèvent davantage de l'organisation et de l'adaptation, lesquelles se font ressentir en fonction d'une formation à la fois médiatisée et à distance.

Il faut être très précis dans nos directives. Y'a des choses, quand je vais faire la révision, y'a des choses, des petites choses que je vais aller ajouter dans, par exemple, la description des travaux, qui auraient apporté encore plus de précisions pour l'étudiante. À l'occasion, c'est simplement un mot ou deux mots à ajouter. (02-SI)

Dans le médium, il faut que tu sois plus organisé. Y'a pas de doute. Il faut aussi que tu sois conscient des besoins spécifiques. Y'a des défis maudits qui vont s'en venir, d'ailleurs auxquels on n'a pas vraiment pensé nous autres. Cette année, on a une étudiante aveugle qui va s'inscrire dans la composante francophone. Y'en a une en anglais. [...] J'ai jamais eu cette expérience-là. Arrivé là-dedans, ça va être toute une autre expérience d'enseignement. Faut te préparer pour faire ça. Alors dans un sens, pas préparé la semaine d'avant. Ça veut dire te préparer vraiment d'avance.

[...] Il va falloir prendre le temps de bien conceptualiser ce qu'on veut transmettre comme matière et bien conceptualiser ce qu'on voudrait que les gens fassent comme travaux. [...] Il faut vraiment qu'on voit l'ensemble de la programmation, puis [qu'on] le partage. Moi j'ai pas de problèmes que les gens travaillent différemment, mais au moins qu'on sache un peu, dans le sens, voici... (03-SS)

Ben, moi je pense qu'avec les nouveaux médias, c'est clair clair clair d'abord faut penser le cours différent que le cours en classe, il faut que ça soit d'une limpidité, je pense, sans ça... On revient à la pratique fondamentale. Faut pas assumer que l'étudiant ou l'étudiante va comprendre si moi, de mon côté, je mets pas de manière super claire les directives. C'est élémentaire, je pense. Puis pas seulement les dimensions comment procéder, mais voici ce que moi je veux. Faut que ça soit super clair. À un certain moment donné, dans l'expérience que j'ai vue, j'avais pas fait ce travail-là alors ça s'est tout mêlé. C'est correct. On apprend. (05-SS)

C'était toute dans la dynamique de l'enseignement. Quelles sont les compétences dont tu as de besoin ? Je le sais pas. Je sais quelles compétences dont j'ai besoin pour une classe typique, mais les compétences pour cet autre milieu, je les connais pas tellement. Ça fait peut-être partie du problème. [...]

Il faudrait mieux planifier le programme, c'est-à-dire que les vidéoconférences devraient faire partie du programme, non pas d'un cours particulier, non pas d'un exercice particulier. Tu poses la question : ou est-ce que ça s'insère dans l'ensemble du programme, puis vraiment bien le situer. C'est-à-dire aller chercher des expertises. Si t'as pas des expertises d'enseignement dans un milieu, moi je suis assez savant que je sais ce qui me manque. J'ai pas encore les réponses, mais je sais qu'il y a des réponses quelque part et moi je les ai pas. Faudrait aller les chercher. Donc avec cette expertise-là, je pense qu'on pourrait mieux le situer à l'intérieur du programme. (08-CO)

L'organisation et la planification sont donc de mises, et ce, afin d'être en mesure de s'adapter au rythme des échanges et au rythme des étudiants.

Je pense que le professeur doit être très bien préparé parce que même si sur la feuille de route on a identifié qu'on allait discuter de A et B, y'a certains étudiants – on a parlé de la grande flexibilité des étudiants – y'a certains étudiants qui sont rendus plus loin peut-être dans leur préparation. Y'a des étudiants qui sont moins loins. Donc, faut vraiment avoir un très bon aperçu de chacun des modules, de chaque partie du cours, parce que tu peux avoir une question qui est plus avancée ou moins avancée, je pense. (02-SI)

En plus de l'organisation et de l'adaptation, la flexibilité et la disponibilité reviennent à plusieurs reprises dans les propos ; à celles-ci s'ajoutent également l'écoute, la persévérance et la patience.

Faut avoir une grande disponibilité : t'as la boîte vocale, t'as le courriel puis t'as les audioconférences, puis t'as les trucs qu'on envoie par la poste. [...]

Faut être capable d'avoir une bonne écoute, je pense. Parce que l'audioconférence [...] écouter quelqu'un parler pendant deux heures de temps... Donc une grande flexibilité. Mais faut aussi être créative et si y'en n'a pas de questions, puis y'en n'a pas de discussion, il faut que tu aies un plan B. (02-SI)

Je pense, l'une des valeurs fondamentales pour la distance, faut que le prof soit disponible. S'il l'est pas, c'est un problème, tu sais, parce que le dialogue est pas là. Parce qu'en relation d'aide, j'ai beau dire t'as pas à régler le problème, la personne qui prend ce cours-là elle veut régler le problème, elle veut être la sauveuse de la personne. Puis une sauveuse, vaut mieux pas jouer ça. Pis je lui dis, mon attente c'est pas de *solver* le problème. C'est pas ça. Faut essayer de faire découvrir [à] la personne une nouvelle manière de regarder ça, la situation. Mais ils entendent pas nécessairement ça. (05-SS)

Qu'est-ce qui est nécessaire ? C'est de savoir travailler surtout. Si tu peux suivre un cours, tant mieux. Avoir travaillé avec certains logiciels, puis sur le campus, tu vas avoir Word Perfect, tu vas avoir Word, y'a personne qui va me montrer 3D Studio. À l'université, il y a personne. Tu pourrais prendre des centaines, puis des centaines de dollars puis aller quelque part. Alors là tu mets la main sur le programme puis tu travailles pour apprendre. [...] Là il te faut un petit peu plus de patience, tu te mets devant l'ordinateur et tu peux préparer des choses. J'en ai passé des heures devant l'ordinateur. (09-PH)

Faut être à l'aise avec la matière. C'est pas que je sais pas lire, c'est pas que je savais pas, mais faut que tu le sentes, tu sais. Si tu sens pas la matière, si tu l'as pas comme faite tienne, c'est vraiment pas évident. (10-CO)

Pourquoi faire appel aux NTIC ?

Des deux questions posées aux répondants afin de mieux comprendre pourquoi, d'une part, ils avaient intégré les NTIC dans leur enseignement et, d'autre part, comment ils les avaient utilisées (Questions 12 et 13), se dégagent l'importance de l'interaction que permettent les médias. C'est d'ailleurs ce qui, à leurs dires, a motivé leur choix de faire appel aux NTIC. Leurs explications quant aux activités et aux stratégies mises en oeuvre pour ce faire se présentent sous deux angles particuliers. D'abord, il y a l'utilisation particulière des trois technologies à l'étude avec leur potentiel et leurs contraintes en enseignement et en apprentissage. Puis, il y a les stratégies d'évaluation, lesquelles décrivent comment les répondants voient cette composante.

Bien que les répondants soient très loquaces au sujet de l'interaction, il n'est pas toujours facile de bien saisir comment ils la définissent et se positionnent face à celle-ci. Les mots clés qui reviennent constamment sont les suivants : échanges, discussions, questions, participation.

Peu importe le média choisi, il est évident que tous les répondants ont choisi ou accepté de faire appel à Internet, à l'audioconférence ou à la vidéoconférence dans le but premier de mousser l'interaction, c'est-à-dire d'interagir plus fréquemment avec les étudiants et de permettre à ces derniers d'échanger entre eux et, ce faisant, d'établir un contact avec les étudiants à distance.

Alors [dans] les activités, y'avait le bavardoir, y'avait les échanges avec le courriel. Je pense que ça été très très important ça. Et puis le bavardoir que j'ai trouvé excellent autant pour – je vais être très égoïste – pour mon apprentissage personnel. Et puis les échanges qu'il y avait eus entre les

étudiantes. Pour moi, j'ai appris énormément en termes de... parce qu'on avait des gens qui venaient de différents milieux, qui vivaient différentes choses. On avait des expertises différentes. C'est ça qui est le *fun* quand on enseigne à distance. Ça c'est un avantage. (01-SI)

L'audioconférence aussi je pense permet aux étudiants de poser leurs questions et de partager entre elles. Il y a beaucoup d'apprentissage qui se passe lorsque les étudiants elles-mêmes partagent leurs expériences d'apprentissage, leur vécu, leurs approches, etc. Je pense qu'on valorise cette approche-là de partage, de réflexion. [...] Puis c'est bien que ce soit pas toujours le prof qui aborde le sujet ou bien qui pose les questions. [L]es vraies questions viennent justement des étudiants. Je pense que ça a une valeur. Ça facilite l'apprentissage. (02-SI)

J'utilisais le babillard pour [qu'ils] [...] partagent leurs commentaires, leurs réactions, leurs questions. Alors ça permis à ce que tout le monde participe. Les commentaires que j'avais des étudiants à la fin, c'était qu'ils ont trouvé ça profitable. Parce que, en effet, plusieurs d'entre eux n'avaient jamais partagé leurs commentaires en salle de classe. Surtout avec le contenu de la matière. Alors c'était vraiment là où j'ai trouvé que c'était un outil profitable. (03-SS)

Le courriel était extrêmement important au niveau des questions et des réponses. Je remarquais qu'il y avait certains étudiants qui avaient beaucoup plus de facilité à me poser des questions par courriel que par téléphone parce qu'ils pouvaient me les poser n'importe quand et puis ils savaient que je répondais n'importe quand. Y'étaient pas tenus de dire bon elle est disponible le lundi, mercredi, de 7 h à 9 h, alors faut j'appelle là. Ils posaient leurs questions n'importe quand et moi, la plupart du temps, je répondais le jour même dès que je m'apercevais. Alors eux avaient une réponse probablement plus rapide et ils pouvaient poser leur question dès qu'elle leur venait à l'esprit. Ils étaient pas obligés d'attendre le lundi ou le mercredi. Alors je pense que ça c'est un avantage. (04-FR)

Alors la discussion est la base de cette activité, la discussion permettant ainsi aux étudiants qui participent et à l'animateur qui est le professeur d'avoir un forum où l'information circule, où les points soulevés trouvent idéalement une solution ou une explication plausible. (07-FR)

Juste le courrier électronique ordinaire, je trouve que c'est formidable, c'est une bonne manière de faire les choses. Ça donne ce contact-là qui semble manquer. (09-PH)

On cherche ainsi, non seulement à réduire l'isolement des étudiants à distance, mais à leur donner le moyen de communiquer les uns avec les autres pour échanger leurs expertises, pour partager leurs expériences, pour poser leurs questions, lesquelles questions sont perçues comme étant les « vraies » questions, celles venant d'eux. Certains médias, notamment le courriel, semblent faciliter ces questions. Bref, il s'agit de faire circuler l'information et d'y réagir ou, comme l'exprime l'un des répondants, de trouver les solutions ou les explications par l'échange. Les médias permettent ainsi de faire le suivi et représentent une source d'enrichissement pour le professeur. Ces éléments renvoient à l'un des grands facteurs qu'avaient mentionné les répondants dans leur motivation à faire de la formation à distance : le défi et l'intérêt.

Les répondants ne font pas que préciser à quoi sert l'interaction, laquelle est au coeur même de leur pratique, ils parlent également du déroulement de l'échange, de la façon de le mousser et de leur rôle dans l'échange.

En tous cas, peut-être que là je parle à travers mon chapeau mais je voyais, parce que quelqu'un parlait, puis l'autre entrait sur la conversation, puis moi j'étais supposée être la personne facilitateur, mais j'avais même pas le temps de parler ou de taper. Alors je voyais ça très prolifique. Et puis l'heure passait. C'était extraordinaire comme heure. (01-SI)

Ce que j'aime, c'est la proactivité. Parce que je dis toujours aux étudiantes, si y'a de quoi qui marche pas, puis tu m'en parles pas, moi je lis pas les esprits. Faut que tu me parles. Mais c'est bon qu'elles choisissent la manière. (05-SS)

L'interaction basée sur la discussion. Et moi jouant le rôle de coordonnateur pour essayer de tirer la synthèse, de tirer la conclusion de ce qui avait été dit, sinon de ramener sur le point de vue théorique et préciser les points de détail. [...]

Il faut pas nécessairement s'accrocher à sa petite question qu'on veut poser et attendre que ceux-là finissent et je poserai la mienne et quand j'ai posé ma question, c'est fini et je peux fermer mon micro et m'en aller. À ce moment-là on ne profite pas de la téléconférence. Mais je voudrais, et ce que je fais souvent, je demande si tout le monde a compris le point de vue : comment réagissez-vous ? comment recevez-vous ce point de vue ? Alors j'ai toujours préféré que les gens, à partir de la réaction d'un collègue ou d'une collègue, réagissent en donnant leur point de vue, même s'il est différent, même s'il peut contredire le premier. Et je demande aux gens, bien sûr, d'être tolérants, d'accepter que quelqu'un d'autre ait un point de vue différent du leur. (07-FR)

Les stratégies mises en oeuvre avec les NTIC

Les répondants nous ont fait savoir qu'ils avaient fait appel aux NTIC pour augmenter les possibilités de communication bi et multidirectionnelle, mais nous voulions aussi savoir comment ils s'y étaient pris pour ce faire. Du pourquoi faire appel aux NTIC, nous nous orientons alors vers le comment y faire appel. Bien que les répondants utilisent les NTIC à des fins similaires, leurs discours illustrent que la mise en oeuvre de stratégies de communication varie d'une technologie à l'autre, selon qu'elle soit en temps réel ou en temps différé, selon qu'elle fasse appel à l'oral ou à l'écrit. Examinons de plus près ce qu'en disent les répondants selon le média utilisé.

A. L'utilisation d'Internet et de ses composantes

Faire appel à Internet pour enseigner peut revêtir différentes formes ; le courriel, le babillard, le bavardoir et toutes autres fonctions informatisées sont intégrés à l'enseignement de diverses façons. Les activités qui en découlent peuvent aussi bien se dérouler en temps réel (synchrone) qu'en temps différé (asynchrone).

Six répondants ont fait appel à une forme ou une autre relevant d'Internet. Nonobstant le média utilisé, la raison principale qui motive le choix est celle de l'interaction. On prise alors l'échange et le partage d'expertises. Comment s'y ont-ils pris ? C'est ce qu'illustrent les énoncés suivants.

J'utilisais davantage le babillard comme moyen de continuer la discussion ou de stimuler la discussion sur certains thèmes et surtout dans le cours sur la violence auprès des enfants ou dans le cours sur la violence auprès des personnes âgées. [...] En présentant en classe des films qui sont souvent choquants, t'as pas toujours la chance de permettre aux gens de se défouler, de partager, de réagir. Donc, j'utilisais le babillard pour ça. Je disais, suite à chaque classe les gens partagent leurs commentaires, leurs réactions, leurs questions. Alors ça permis à ce que tout le monde en classe participe. (03-SS)

[...] on utilisait l'Internet encore, le courriel, comme moyen d'interfacer avec les étudiantes dans leur cheminement. C'est pas compliqué, les étudiants avaient deux défis. Y'en avait un qui était la revue d'un livre à faire qui était relié au thème, et le thème c'était l'*empowerment* de la personne. C'est-à-dire le but c'était dans la pratique de faire sûr qu'on invite la personne à assumer son pouvoir puis à être de plus en plus elle-même. Alors on a eu beaucoup d'échanges sur les choix [...].

Puis au niveau des travaux plus longs, [...] les étudiants m'envoient des questions. [...] C'est le *fun* parce qu'on a un cheminement super intense en classe puis même si les personnes sont pas là

où sont arrivées de partout, au Québec puis en Ontario, on se recroise. « Si vous trouvez pas le livre... Ça marche tu ? Ça parle de ça puis de ça. » Bon ben, ça construit des liens pas mal extraordinairement forts parce que quand on s'est rencontré à toutes les six semaines, puis la deuxième fois c'était le partage des évaluations de livres-là, c'était extraordinaire ce qui s'est vécu à l'entour de la table. Encore y'a des liens qui ont été faits sur l'Internet. D'ailleurs toutes les étudiantes avaient les adresses de toutes les autres étudiantes. Alors, l'enrichissement-là était extraordinaire. [...]

En classe, on crée un sens de communauté et de groupe, de sorte qu'on définit [...] la confidentialité, dans le sens que tout ce qui se vit là, meurt là. Mais en classe, quand elle vit des choses, la personne a toujours le support de quatre, cinq, six, dix personnes. La personne à distance est toute seule. C'est pour ça que le *chat room* va sûrement être intéressant parce qu'ils peuvent partager entre étudiants [...] c'est quoi les défis. (05-SS)

Que l'échange se produise en temps réel (par bavardoir) ou en temps différé (par courriel ou par babillard), on cherche à établir le contact avec les participants et entre eux, et ce, dans le but de discuter, de fournir une rétroaction, de partager des ressources. L'un des répondants ayant développé un cours sur inforoute nous l'a montré directement sur la toile au fur et à mesure qu'il expliquait comment il s'y était pris pour intégrer les différentes possibilités d'Internet, notamment les liens hypertextes, les capsules vidéos et la thématization des pages-écrans. Comme cette présentation visuelle ne nous était plus accessible après l'entretien, le journal de bord nous a été d'une très grande utilité puisque nous y avons noté, immédiatement après l'entrevue, ce qui nous y avait été présenté.

Internet, toutefois, ne se limite pas à de simples composantes interactives. Les répondants profitent aussi d'autres fonctions, soit la réorientation vers d'autres matériels, d'autres ressources et, comme l'exprime bien un répondant, soit comme technologie complémentaire à l'enseignement sur campus.

J'ai plus utilisé la technologie, pas tellement à distance, mais en complément avec mes cours sur campus. C'est là que j'ai commencé dans le sens de dire que je vais prendre avantage de ce que nous avons comme texte écrit à distance, l'intégrer dans mon site Web pour donner comme information de base quelque chose aux étudiants. Et aussi là j'établissais toute une série de sites Web à consulter.

[J]'ai pris avantage du fait que j'avais le cours à distance disponible pour enseigner de façon indépendante à des étudiants, des étudiantes qui étaient à l'extérieur du campus. [...] Les gens s'inscrivaient au cours qu'on appelle « Études indépendantes » et ils avaient le texte. Alors là j'utilisais l'ordinateur pour communiquer avec eux et je leur préparais... Je leur disais : « Allez sur le site trouver le texte du cours comme tel. » Donc ça ça été une des stratégies que j'utilisais.

Moi ce que fais présentement avec le cours, avec la gang qui vient de l'Europe, alors à ce moment-ci je leur ai simplement préparé sur le WebCT [...] un élément du cours, dans un sens où je le rends disponible. Avant qu'ils arrivent, s'ils veulent, ils vont pouvoir lire le texte, le cours à distance préparé par [X] et les modules que j'avais. C'est déjà daté, mais quand même ça donne un élément de base d'informations. Je leur ai préparé des sites Web. Je vais moins l'utiliser ici parce qu'ils vont être ici pour trois semaines consécutives. Je vais moins utiliser le babillard. Mais, dans un sens, si le soir je suis là et je pense à quelque chose, allons y. Et en même temps, moi ce que ça me donne en le développant comme ça, la première fois que je donne mon cours, je vais aussi le développer davantage. (03-SS)

Internet permet ainsi, non seulement de transmettre des informations et de réorienter les étudiantes vers d'autre matériel, mais agit également comme mesure de premier contact et grâce à laquelle on établit une base commune. Toutefois, la mise en place de stratégies interactives faisant appel à l'usage d'Internet n'est pas toujours chose facile selon certains.

J'ai pas réussi vraiment à créer un groupe en formation à distance autant par audioconférence que par l'Internet. Mais ça été un peu plus facile par l'audioconférence parce que comme j'animais, je pouvais poser des questions et puis là les personnes se répondaient et puis des fois quand quelqu'un posait une question, plutôt que de répondre, je disais « Est-ce que quelqu'un pourrait répondre à l'autre ? » Et puis là ben, ils pouvaient créer un certain groupe. D'autres fois, quelqu'un disait, « Et bien moi j'ai trouvé la réponse là-dedans, j'ai trouvé un truc » ou des choses comme ça. Alors j'ai trouvé que c'était un peu plus facile par audioconférence que par Internet, pour ma part en tous cas, de créer cet esprit de groupe-là. (04-FR)

Le *chat room* était bon excepté que moi je m'attendais à ce que tout le monde participe. J'en ai trois sur cinq. Bon, c'est un début que je me dis. Il faut créer l'environnement d'apprentissage, je pense, pour les convaincre, les inviter à utiliser un autre médium. Je pense que ça se fait, mais je dois dire que mon premier essai a pas été nécessairement... Je veux pas dire que ça été une faillite, mais ça pas été la qualité que moi j'aurais voulu que ça soit. Mais ça il faut réfléchir là-dessus puis... je vais redonner le cours cet automne, mais là j'ai aucune idée combien d'étudiants je vais avoir. Mais c'est pas que l'intérêt est pas là. L'intérêt est dans le cours mais pour le médium, il y en a qui se sentaient pas très très à l'aise avec ça. Comment est-ce qu'on adresse ce besoin-là ? [...] Le défi c'est, et puis ça tous les profs au Canada se posent la même question [...], c'est comment, même si on va sur Internet, comment enseigner un cours puis intégrer l'interaction. (05-SS)

J'imagine qu'il y a encore les groupes qui se rencontrent, le genre de *chat room*. [...] Dans les cinq, six dernières années, il y a juste une personne qui s'est inscrite à ça. Ça je comprends pas pourquoi. Ils ont des ordinateurs la plupart. Je sais pas comment on pourrait les encourager à le faire. Parce que là tu as deux, trois étudiants. Il y en a un qui pose une question, le prof répond ; l'autre regarde la réponse et soulève peut-être une autre question. Puis tout le débat... (09-PH)

En fait, les instances de communication bidirectionnelle, entre professeur et étudiant et en différé, que permet le courriel semblent beaucoup plus aisées que celles de groupes de discussion (multidirectionnelle et en temps différé). Le peu de participation aux

groupes de discussion laisse les professeurs perplexes, alors que fonctionner par courriel ne pose aucune difficulté. Pouvoir poser ses questions par ce mode présente des avantages, comme l'exprime bien l'un des répondants : l'étudiant a le temps d'exprimer sa pensée, d'où les concepts de rythme et de réflexion personnels. Sa question a aussi le mérite de ne pas être soumise aux yeux des autres participants. Serait-ce, jumulée à sa commodité, l'une des raisons pour lesquelles les étudiants semblent avoir une préférence marquée pour communiquer par courriel ? En fait, les répondants qui semblent avoir le mieux réussi à intégrer les groupes de discussion (en temps différé ou en réel) dans la dynamique de l'apprentissage, sont ceux qui en ont fait une activité évaluée intégrée à même leur cours. On le voit bien dans le plan de cours d'un répondant où l'on propose des thèmes spécifiques visant à susciter la réflexion en groupe, activité qui est suivie par une rédaction des étudiants dans le but de les amener à retranscrire les propos tenus lors de la discussion dans leur expérience personnelle. Cette activité représente 10 p. 100 de la note attribuée au cours.

En plus, il y a l'avantage de l'anonymat. Il y a des étudiants qui au téléphone sont peut-être gênés parce qu'ils peuvent bafouiller, ils ont de la difficulté à poser leurs questions, etc. Alors que là ils sont chez eux, ils sont tout seuls. Ils peuvent écrire leur question d'abord en Word Perfect, puis ensuite l'envoyer en courrier attaché. Donc ils peuvent se relire. J'ai l'impression que ça donne une certaine sécurité aux étudiants l'utilisation du courriel par rapport au téléphone. Et j'ai des étudiants qui vont beaucoup fonctionner par courriel. (04-FR)

Le courriel pour celles qui ont accès à ça, c'est réellement la route préférée. (05-SS)

Quelque chose que je trouve avec la nouvelle technologie qui est bien commode, c'est le *e-mail*.

C'est pas souvent, mais il y a certains étudiants, surtout ceux-là qui sont à l'étranger, parce que j'en

ai eu en Italie, Russie, Japon. Ils ont commencé le cours ici, puis ils ont transféré. J'en ai eu quelques-uns dans le Canada aussi. (09-PH)

Internet n'est pas utilisé comme simple mode de communication. Déjà, nous l'avons dit, certains répondants y font appel pour orienter les étudiants vers d'autres matériels. Un répondant s'en est même servi pour la passation d'un examen.

À un autre moment donné, [...] j'ai utilisé l'informatique pour donner un examen à une étudiante. J'ai utilisé ICQ, puis je posais des questions et elle répondait immédiatement les questions. Alors ça avait bien marché. [...] Le type de questions que je posais c'était pas des questions qui dégagait nécessairement d'un livre particulier. Alors l'étudiante devait me répondre les questions au fur et à mesure que je les posais. En voyant la personne taper, alors tu sais qu'elle est en train de te répondre. Puis en même temps, la communication s'était faite verbalement au téléphone au tout début, alors moi je savais que c'était elle qui était là. En fait de matière, y'aurait pas eu trop de personnes qui auraient pu le faire en français dans son coin de pays. Alors c'est là que j'ai utilisé cette technologie-là de cette façon-là. (03-SS)

D'autres, encore, ont mis à profit la possibilité du visuel par l'entremise du numérique, soit en intégrant des capsules vidéos déjà produites, soit en produisant eux-mêmes le matériel. S'ils le font, c'est que le visuel revêt, à leurs yeux, une grande importance pour expliquer quelque chose. Mais faire appel au visuel sur le numérique n'est pas chose facile.

L'ONF faisait, à l'époque, des espèces de bulles, des minutes, tu sais, des petits films de 30 secondes. Par exemple, la folle avoine. Par exemple, le mocassin. Moi j'essayais d'introduire ça dans mon cours. Clique ici quand je parlais par exemple du savoir-faire amérindien, quand je parlais d'horticulture, c'est-à-dire les gens qui sont nomades mais ils font un cycle annuel. Ils passent par une place, ils plantent le riz ; ils repassent dans six mois, bien, ils ramassent le riz, tu sais. Alors j'utilisais ces petites capsules. Alors on a acheté les droits d'auteur pour ça. Ce qu'on a jamais eu, ce

à quoi on est jamais arrivé, c'est le technicien à la fin pour tout mettre ça ensemble, pour enlever les *bugs*, pour s'assurer que les cliques marchent, qu'ils renvoient... (06-SS)

A picture is worth a thousand words. Tu as bien beau parler des lois, de l'évolution d'une étoile, par exemple, si tu le mets en mots, ça donne pas le même portrait que si tu avais de l'animation. C'est difficile. On va décrire un nuage de poussière interstellaire. Toi tu le vois d'une manière, l'autre va le voir d'une autre manière. Tu peux regarder dans ton livre. Il y a quelques photos. De quelle qu'il parle ? C'est tu celui-là, c'est tu celui-là ? Qu'est-ce que ça pourrait bien vouloir dire ? On parle du nuage qui se rétrécit sous les forces gravitationnelles. Ouais... Puis ça finit par une forme plus ou moins sphérique. Ça fait que là faut s'imaginer une sphère. T'as ben beau dire que la sphère rétrécit, parce que la matière s'entasse puis qu'elle devient plus chaude. Si elle devient plus chaude, elle donne de la lumière. Si elle donne de la lumière, ça commence par des couleurs rouge pâle en montant. Tu as tout ça dans un vidéo. Tu le vois devant toi. Ça reste là. Tu peux pas l'oublier. Tandis que [de] l'autre [façon], faut que tu crée ta propre image. Puis des fois l'image que tu as créée à partir des mots est pas nécessairement aussi réaliste que celle sur le vidéo. [...]

Il faut que ça soit spectaculaire, faut que t'aies des bonnes lumières, faut que t'aies les bonnes couleurs, tout ça. En fait, faut que ça fasse un bon *show*. Et puis quand on parle d'animation, faut pas que tu aies un bonhomme-là qui parle. Faut pas ça pantoute. Faut que tu aies quelque chose de spectaculaire. C'est pas juste une petite affaire qui se déplace de là et qui illustre le principe, non non non. Faut que ça soit spectaculaire. Quand je prépare une animation, je me dis on va ajouter ça, on va ajouter ci, ça va paraître mieux de même. (09-PH)

Moi j'aime beaucoup, dans un sens, l'utilisation du vidéo ou l'utilisation de films. [...] Je trouve qu'il y a certains vidéos qui sont très bien faits. Mais là ça veut dire les droits d'auteurs, ça veut dire... [...] Puis j'ai pas les compétences techniques encore pour aller faire ou transformer ça de façon aussi beau qu'en cardiologie. J'ai pas ces moyens-là, j'ai pas ces ressources-là. J'aimerais ça, mais c'est une question de temps, de compétences. Moi j'ai besoin de ressourcement de ce côté-là, mais aussi l'université faut vraiment qu'ils établissent les ressources pour encadrer les professeurs de ce côté-là.

Mais si je voulais monter des vidéos, j'ai aucune idée comment le faire, la question du *streaming*. Ou même dans un sens, j'ai pas de *scanner*. Alors là si je voulais voir, avec le cours j'aimerais mettre ça, quand je rentre en classe alors pouf ! tu sais, je veux faire un *scan* de certains tableaux. Je sais que c'est pas si compliqué que ça, mais j'ai pas eu le temps encore. 1° j'ai pas le *scanner*, puis 2° on n'a pas l'équipe autour. Alors si j'allais voir [X], puis j'avais le temps. [...] J'ai eu une session avec Power Point, mais ça fait tellement longtemps. C'est ça qui arrive. À moins que tu joue régulièrement avec. (03-SS)

Cela dit, Internet n'est pas une panacée. Bien qu'il offre des possibilités nouvelles et innovatrices, il soulève aussi des questions fort intéressantes. Le répondant qui se disait opposé à la formation à distance y voit là une façon de réduire les cours universitaires. À son avis, la création d'une université virtuelle remet même en question l'existence des autres universités. Au-delà de ce commentaire, il questionne toutefois la différence entre l'écrit à l'imprimé et l'écrit à Internet.

Avec le médium Internet on peut faire beaucoup d'autres choses, d'une part, puis d'autre part on est limité avec le texte... [...] Mais essentiellement, ou peut-être de manière plus fondamentale, ce qui semble important de retenir c'est que le médium papier a des contraintes. Les défauts de l'un c'est les qualités de l'autre. Le médium papier tu peux aller puis tu peux écrire, tu peux écrire, tu peux écrire, puis tu peux clarifier ta pensée, puis tu peux nuancer ton propos, puis tu peux rajouter des notes en bas de page, tu peux écrire, écrire, écrire. Tu vas toujours améliorer ton texte. Et puis l'étudiant va toujours, d'une certaine façon, y gagner. La version Internet, c'est un peu le contraire. Plus que tu as de texte sur l'écran, plus t'as de chance de perdre l'étudiant, de ce que j'ai compris moi, dans mes expériences avec mes étudiants, dans les tests que j'ai faits avec ce cours-là, dans ma pratique à moi quand je me rends sur un site Internet et puis s'il y a 30 pages de texte, ça m'intéresse plus. [...] Dans la version Internet, tu es vraiment forcé à utiliser l'écrit d'une autre manière. Et à utiliser plus, à la fois l'image, le son, les références à d'autres sites, et naturellement tu peux aussi envoyer un texte sur support papier, qui développe un peu plus, mais là c'est plus un cours Internet si tu fais faire le cours sur papier. [...]

Les deux médiums [imprimé et Internet] te forcent dans deux directions différentes. Ça c'est une conclusion forte à mon point de vue. Je pourrais rajouter que je suis pas certain que la version Internet est supérieure, loin de là. [...] L'Internet, c'est la forme plus que le contenu. C'est d'abord la forme. Dans un sens, l'Internet impose ses contraintes, totalement différentes de celles qui sont sur support papier. Des contraintes qui, si on les comprend pas, on peut pas monter un cours.
.(06-SS)

Mais il s'agit là d'un discours isolé qui n'est pas repris par les autres répondants. Une seule autre contrainte est notée en ce qui concerne la discussion écrite. Habitué à discuter oralement, on le fait désormais à l'écrit. Or, l'écrit ne pardonne pas comme s'en est rendu compte un répondant.

L'une des choses qui me préoccupe c'est... Dans un sens, je réponds pas à toutes les questions sur le babillard. Une partie de ça c'est que j'ai pas le temps. L'autre partie, c'est... ça me fait rien en classe de donner une réponse, mais tout d'un coup si tu mets ça sur l'ordinateur, c'est plus entre toi et l'étudiant, c'est vraiment ouvert au public, ça l'amène cette question-là encore comme point fort. Alors, je pense, dans ce point de vue-là, ça touche une question de la vulnérabilité du professeur, tu sais. Tu t'exposes absolument à un plus grand éventail... Quand que c'est écrit, tu le mets, tu l'enlèves plus. (03-SS)

B. Les stratégies reliées à l'audioconférence

Tout comme dans Internet, l'audioconférence est prisée pour sa possibilité d'échanges. Les communications de groupe se superposent ainsi aux possibilités de communication individuelle que permettent le téléphone et le courriel. L'audioconférence est sans conteste perçue, par les cinq répondants qui s'en sont servie, comme un moyen de

susciter la discussion et les échanges : c'est d'abord un outil d'interaction de groupe.

Comment les répondants s'en servent-ils ?

Mais l'audioconférence aussi je pense permet aux étudiants de poser leurs questions et de partager entre elles. [...] [J'ai choisi de tenir des audioconférences] pour pouvoir échanger avec les étudiants, pour que l'étudiant... Je pense que c'est important pour l'étudiant, quoi qu'elle pourrait téléphoner. Je suis disponible avec la boîte vocale, je peux retourner les appels. Y'en a qui l'ont fait. Elles peuvent m'envoyer un courriel n'importe quand et je vais répondre dans les probablement huit heures qui suivent si c'est pas immédiatement. [...]

[J]'ai toujours débuté les audioconférences en demandant aux gens s'ils avaient des questions parce que je pense que c'est là qu'il faut commencer. Parce que s'ils ont des questions ou des commentaires, je pense que c'est mieux de commencer, de débiter avec ça. S'il y a des changements à l'horaire ou des commentaires au sujet des travaux. Puis en classe je fais la même chose. Ça fait partie de mon approche d'enseignement. On commence toujours avec est-ce qu'ils ont des questions ? est-ce qu'ils ont des commentaires ? est-ce qu'ils ont des réflexions qu'ils veulent partager. Ensuite on commence. On entre dans le sujet. (02-SI)

Comme c'est un médium qui est suivi par tous ceux qui participent à la téléconférence, je crois que l'activité privilégiée, qui n'a pas toujours été appliquée comme je voudrais, j'ai souvent demandé aux gens qui suivaient la téléconférence d'en profiter. Vraiment c'est l'interaction, la discussion. [...]

La téléconférence ressemble à un beau moyen qui devrait encore être perfectionné surtout dans la mesure où on peut conscientiser les étudiants qui suivent des cours à distance qu'ils ont là une occasion, non pas de répéter la théorie qu'ils ont, mais de discuter entre adultes, de discuter les points difficiles et les difficultés, et parfois même de partager leurs inquiétudes au professeur. « Mais ce que vous dites là, je ne le comprends pas. Est-ce qu'il y a moyen de faire autrement ? Voici comment moi j'ai conçu ça. » (07-FR)

Alors qu'un répondant percevait des difficultés à mousser l'interaction en temps différé par Internet, le faire par audioconférence semble être plus facile. Serait-ce une question de travailler en temps réel et à l'oral ? Travailler par audioconférence nécessite néanmoins des mesures précises, des stratégies particulières, notamment pour ce qui est de la répartition des séances audio à l'intérieur d'un cours donné et pendant une période de temps donnée.

Et il y a, comme j'ai mentionné, cinq audioconférences où on a partagé... Les audioconférences sont espacées du début à la fin du semestre. [...] Je vais parler [du] cours que j'ai enseigné en janvier-avril 2001 et à l'intérieur de ce cours nous avons planifié cinq audioconférences. Donc les étudiantes ont reçu l'imprimé via le Département de l'éducation permanente et à partir des informations qu'elles ont reçues – le manuel de cours, la lettre aux étudiants, le recueil de lectures – et à l'intérieur elles retrouvent, bien sûr, une description des travaux, des objectifs, des audioconférences avec la feuille de route aussi qui leur aide vraiment à organiser leur temps et... Probablement qu'en regardant la feuille de route, les étudiantes, j'espère dans tous les cas, réalisent qu'elles sont capables de le faire, que si elles s'en tiennent à ça, elles peuvent rencontrer les échéanciers. (02-SI)

On s'empresse aussi de souligner l'importance de la préparation : identification des thèmes de discussion, justification de l'audioconférence en précisant ce sur quoi elle porte, organisation et déroulement de la séance.

Une chose que j'ai bien aimée qu'on avait identifiée sur la feuille de route, on a identifié à chaque audioconférence les sujets de discussion. Alors ça je pense que c'est quelque chose que je vais refaire, que j'ai refait quand j'ai révisé le cours. [...] Je pense que c'est bien d'identifier les objectifs, si tu veux, ou les points de discussion pour l'audioconférence. (02-SI)

C. Les stratégies reliées à la vidéoconférence

Qu'en est-il de la vidéoconférence ? Après avoir connu l'expérience de la vidéo, les deux répondants qui y ont fait appel estiment ne pas l'avoir fait pour les bonnes raisons : on jugeait d'abord que le fait de pouvoir se voir est de prime importance dans la discussion, mais est-ce réellement le cas ? L'audio n'aurait-elle pas suffi en soi. Examinons ce qu'ils ont à dire à ce sujet.

L'autre chose, c'est que je me suis dit, tu sais la vidéoconférence-là je suis pas certain que même ça on en avait de besoin. Y'avait des fois, je pense, si on avait juste eu l'audioconférence, ça aurait été tout à fait bien, tout à fait bien. Donc ça avec les acétates pour les deux groupes, quelque chose comme ça, ça aurait été aussi fonctionnel parce que des fois, tu avais tendance à regarder l'écran. C'était une distraction à certains moments. D'ailleurs y'avait pas beaucoup d'interaction entre les groupes. C'était une distraction. Qui bougeait ? qu'est-ce qui se passait ? et non pas le contenu et le sujet comme tel.

Je me demandais parce que le vidéo pouvait distraire les gens, je me demande si on aurait pas mieux fait avec l'audio. Parce que si tu veux vraiment juste faire un échange d'informations, l'audio avec des acétates le ferait très bien. Si on pouvait avoir comme un tableau magique, on pourrait écrire aux deux endroits et ça le ferait très bien. Par contre, si tu veux vraiment que les gens aient un dialogue, là je pense que le vidéo est important. Le visuel, tu en as de besoin. Mais si y'a pas une grande interaction, je commence à penser qu'il y a d'autres modalités. (08-CO)

Quelles leçons tirent-ils de leur expérience ? Comment feraient-ils appel à la vidéoconférence s'ils devaient répéter l'expérience ? D'une part, le tout serait organisé de façon à ce que les séances visuelles soient regroupées. La vidéo serait également privilégiée, non pour tenir des discussions, mais pour présenter quelque chose de précis ou quelqu'un.

La notion de vidéoconférence, visuellement, c'était qu'on s'est dit la personne-clé, c'est le professeur. Il a des choses à communiquer. Donc il faut que le professeur ait un contact direct avec les deux groupes, aussi direct que ça pouvait l'être. L'autre chose c'est qu'on a dit ces deux groupes-là ont besoin de faire des échanges. [...]

C'est pas besoin d'être obsessionnel. T'as pas besoin d'avoir l'audioconférence à chaque fin de semaine. Il faut que tu te dises pourquoi tu veux l'avoir, où est-ce que ça s'insère ? est-ce que ça fonctionne bien ? On peut être un peu plus à point de la façon qu'on l'utilise. [...] On pensait qu'on l'avait de besoin, donc on le faisait chaque fois. T'as deux sites, t'as des distances physiques, donc tu as besoin de vidéoconférence chaque fin de semaine. Je crois qu'il y a eu certaines fins de semaine où peut-être on n'en avait pas de besoin. Ça aurait été mieux. On n'aurait pas un peu irrité les gens parce qu'ils se rendaient compte que ça c'est pas utile. Puis peut-être à un autre moment, il aurait fallu le faire plus. [...]

Moi ce que j'ai vu, par exemple, c'est que la vidéoconférence fonctionne très bien quand tu as un conférencier, quelqu'un de marque. [...] Cette personne peut être n'importe où : à New-York, en Colombie-Britannique, quoi que ce soit, puis là tes sites deviennent le récepteur de cette communication et là tu peux avoir un échange dans les deux sens. Ça ça marche très très bien. Au fond, c'est que tu as une personne, puis c'est le *broadcast* qui fait que ça marche bien. (08-CO)

Avec la vidéoconférence c'était simplement de faire le point à la fin, c'était pas pareil. La difficulté avec la vidéo c'était pas tellement au point de vue de la technologie, c'était plus au point de vue de la façon dont la chose a été mise sur pied. Je veux dire, il me semble qu'il manquait quelque chose au départ. Moi je me sentais toujours stressée avec cette histoire-là. J'avais l'impression de ne jamais pouvoir y arriver. Je pense que ça m'avait vraiment stressée cette histoire-là. Et puis bon avec la vidéo aussi la façon dont tu t'habilles, tu te présentes ça joue beaucoup. Les gens te voient pas de la même manière en vidéo qu'ils te voient en personne. Moi je me rappelle que je me regardais dans la vidéo, c'était juste en face, et je me disais : « Ah ! non, j'ai l'air de ça ! » Et puis j'étais tellement critique de tout ce que je faisais. Je devrais pas dire ça en tant qu'enseignante, mais c'était tout un apprentissage. (10-CO)

Ces propos illustrent bien une remise en question de la vidéoconférence après en avoir fait l'expérience. Alors que le choix initial avait été dicté par la nécessité perçue de l'importance du visuel dans les échanges, les répondants n'en sont plus tout à fait convaincus après coup. La vidéoconférence, ce n'est pas du face à face : on le voit à la distraction qu'elle suscite et même à la présentation de soi. Somme toute, les répondants ont acquis un certain œil critique qui ferait en sorte que toute utilisation ultérieure de la vidéoconférence serait justifiée différemment et que la planification se ferait d'une toute autre façon.

Les stratégies reliées à l'évaluation

Les répondants poursuivent leurs discours qui, somme toute, est une réflexion pédagogique, en parlant de leurs pratiques d'évaluation. Leurs propos à ce sujet, en plus de fournir une information précieuse sur l'intégration technologique, donnent aussi un aperçu de la façon dont ils se représentent leur rôle. Les activités dont ils parlent sont autant de nature sommative que formative, mais une part importante est accordée aux activités formatives dans l'enseignement et l'apprentissage : la plus grande étant sans conteste la place de l'interaction. Ce qu'ils disent permet d'avoir une meilleure idée des représentations qu'ils se font de leur rôle comme professeur.

A. Activités de nature sommative

Il est impossible de passer outre les évaluations formelles que sont les épreuves et les examens. Deux répondants se prononcent à ce sujet. Le premier constate que le « test », à proprement parler, n'est pas la seule mesure de l'apprentissage.

[...] il y a toujours la façon de les évaluer aussi, par des tests. Mais je pense que le test est une façon d'évaluer quelqu'un. Puis étant donné que les apprenants sont très différents, alors chaque méthode pour aller voir si l'apprentissage a eu lieu est pas propre à chacun. Alors certaines personnes vont démontrer l'acquisition de connaissances en faisant des présentations orales ou en faisant des dissertations extraordinaires. (01-SI)

Le second, comme nous l'avons déjà vu, a fait appel aux NTIC pour permettre la passation d'un examen. On retrace également un seul autre commentaire relatif à l'évaluation, et ce dernier porte sur les questions à développement à l'encontre des choix multiples.

Je préfère les questions à développer. Souvent tu te demandes si c'est pas juste la chance. Je suis pas convaincu que les questions à choix multiples ont leur place à l'université. (09-PH)

Pour des raisons administratives et relevant de l'Université, les cours à distance – peu importe la forme de médiatisation privilégiée – comprennent des examens finaux auxquels sont soumis les étudiants, comme l'illustrent d'ailleurs les plans de cours. Nous avons aussi noté dans le journal de bord que la tenue d'examens surveillés en formation à distance agissait comme gage de crédibilité supplémentaire dans ce mode de prestation, et ce, à l'égard de la formation en face à face.

B. Activités de nature formative

En fait, peu de commentaires sont tenus sur les activités sommatives. On note toutefois une abondance de propos sur des activités de nature formative, sur des activités qui visent à la fois la pensée critique, comme l'attestaient les propos précédents, et l'adaptation aux besoins des étudiants et la prise en main de leur propre apprentissage.

Ainsi, en commerce, l'optique s'oriente davantage vers la méthode de cas, vers les projets ancrés dans le milieu ainsi que vers les travaux reliés aux besoins professionnels.

En classe, ils faisaient un certain travail, ils faisaient une partie de leur travail qu'ensuite ils complétaient [au bureau]. C'est devenu beaucoup plus ça. Nous autres, c'était d'essayer de trouver l'équilibre entre le contenu universitaire et le côté pratique qu'ils voulaient. C'était pas facile à maintenir. Donc je dirais que le besoin d'avoir le contact audiovisuel a baissé encore plus à cause de ça. On l'a quand même gardé jusqu'à la fin. (08-CO)

On travaille chez nous avec la méthode de cas, avec la méthode de prise de décisions. C'est très difficile au début. À chaque année, le cours de deuxième année c'est comme : « Elle nous tanne tu avec ces cas ! » Après ça, j'ai des diplômés qui reviennent, des employeurs qui disent c'est la meilleure chose qu'on ait jamais appris. Parce que c'est difficile. Tu impliques les étudiants mais à travers ça tu leur apprends à savoir qui ils sont, à ne pas être perdus devant n'importe quoi qui va arriver, à savoir s'arranger. Puis aussi, bien sûr, à acquérir des connaissances. Mais surtout à en faire des personnes qui pensent et des personnes qui ont pas juste appris des affaires par coeur. [...]

Ce que j'ai fait beaucoup aussi tout au long, dans mes cours ça se prête très bien, c'est de faire faire des projets aux étudiants, surtout dans des organismes à but non lucratif, comme une étude de marché, comme une campagne de publicité. J'ai travaillé avec eux en collaboration pour beaucoup d'organismes : Centraide, Prise de parole, beaucoup d'organismes comme ça. Alors ces gens-là payaient les frais éventuels, les étudiants donnaient leur temps et ils avaient des points. C'était le travail principal dans leur cours. Puis ça leur a apporté beaucoup d'expérience alors ils étaient assez

contents. Ils travaillaient en groupe pour pas qu'ils soient trop chargés. Alors ça ça été l'une des façons... et les étudiants aiment beaucoup. Ils aiment bien avoir du pratique parallèlement à la théorie. (10-CO)

En sciences infirmières, on a cherché à intégrer les travaux au sein du programme lui-même. Les répondants en avaient d'ailleurs fait mention lorsqu'ils s'étaient prononcés sur la nature des échanges avec leurs collègues.

Il y a des travaux, mais y'a peu de temps. Y'as-tu un moyen d'amalgamer nos cours, que les travaux qu'on exige peuvent servir à plus d'une fin ? On évalue une partie pour un cours et l'autre partie pour l'autre cours. Alors l'étudiant fait un travail pour deux cours. Ça ça été assez bien pendant les trois premières années, la quatrième année qu'on vient de finir, ça l'a plus ou moins bien été.

(01-SI)

On privilégie aussi (comme l'attestent à la fois les propos et les plans de cours) le plan d'apprentissage et le livre de bord : outils par excellence de réflexion personnelle, donc de prise en main de l'apprentissage par les étudiants.

Je trouve que c'est le *fun* maintenant parce qu'on leur demande maintenant un plan d'apprentissage.

(01-SI)

Dans la plupart des cours, à la fin, il y a 10 % alloué pour l'autoévaluation de sa participation en classe, de son apprentissage en classe. Et moi je fais aussi une évaluation et on combine les deux.

[...] Ça incite, je pense, les étudiants. Ils vont être plus fidèles, si tu veux, au journal. (02-SI)

Pourquoi accorder une place si importante aux activités formatives ? C'est le volet « humain » de l'enseignement : c'est en quelque sorte la possibilité de transformation par la réflexion et par la responsabilisation de l'apprentissage.

Une fois que les objectifs sont venus, je me suis rendue compte du lien entre les objectifs et l'évaluation. Donc là j'ai relié ça de plus en plus à l'évaluation. Ensuite, l'évaluation ça été l'importance de l'évaluation formative parce qu'on a été éduqué beaucoup avec l'évaluation sommative dans ma jeunesse [...] et je me suis rendue compte que l'évaluation formative est extrêmement importante pour sécuriser l'étudiant, pour qu'il soit capable de se mesurer à lui-même sans crainte d'être pénalisé par les notes, etc. Pour avoir un *feedback* aussi quand il rédige un texte, etc. Tout ça. (04-FR)

[...] en plus de mon instrument qui s'appelle le vidéo, il y a un livre de bord à maintenir et à m'envoyer à chaque semaine par courriel. Le livre de bord contient les sentiments que l'étudiante a vécus quand elle a rencontré telle personne ou qu'elle a abordé tel sujet. Ça c'est un supplément au vidéo dans un sens. Si on envoie ça à chaque semaine, moi ma *job* c'est de les faire réfléchir sur cette dimension [...]. C'est un appui qui est intéressant si l'étudiante à l'autre bout s'y met réellement. Faut dire que c'est pas tout le monde qui se sent nécessairement à l'aise, que ce soit en classe, que ce soit dans un livre de bord, à partager comment elles se sentent, mais je leur dis tout le temps, comme je travaille avec l'instrument dans sa totalité, quand elles vont graduer, elles vont rencontrer les personnes dans leur totalité aussi. [...] Le livre de bord aide le cours. Y'a des personnes qui sont plus résistantes que d'autres. (05-SS)

Donc on utilise beaucoup la réflexion, le journal de bord, le plan d'apprentissage dans nos approches. Et il y a beaucoup de recherches qui appuient justement la réflexion sur la pratique – *reflective practice* – qui appuient cette approche. [...] À l'intérieur de la maîtrise j'ai suivi un cours qui s'appelle *Reflective Practice*, puis *Mentorship*. Alors ces deux cours-là ont vraiment apporté un changement dans mon approche avec l'étudiant. Parce que je peux pas réfléchir, faire la réflexion pour l'étudiante. L'étudiante doit faire sa réflexion elle-même, doit cheminer elle-même dans son apprentissage. Alors moi je suis là simplement pour la guider, puis l'amener là en posant les bonnes questions. (02-SI)

Je trouve pas ça facile l'enseignement. Moi j'aime les étudiants qui sont motivés du départ. C'est pas à moi de les motiver, mais je me suis rendu compte très vite que c'est pas le cas. Je suis

chanceux si je trouve que j'ai des étudiants qui sont motivés de soi-même. La plupart, il faut que... je sais pas quoi faire des fois, mais il faut que tu rendes le matériel plus intéressant, plus à jour, plus quelque chose où ils peuvent dire « oui je me vois là-dedans ». Donc c'est devenu tout un défi de faire de l'enseignement. (08-CO)

L'apport des NTIC dans leur évolution comme professeur

Somme toute, les répondants estiment-ils que la formation à distance, les NTIC, ou les deux leur ont permis de se pousser plus loin comme professeur ? Ont-elles permis un autre, voire un nouveau regard sur leur pratique ? Bref, ont-ils noté un changement ou feraient-ils quelque chose de différent suite à leur expérience ? Telle était l'essence de la dernière question (Question 14).

Les énoncés tissés tout au long de ce dernier chapitre en font foi. Deux répondants abordent tout de même la question de plein front comme suit.

Faut faire une petite parenthèse-là. Je trouve que c'est un élément [la formation à distance] qui m'a peut-être aidé aussi face à mon enseignement sur place parce que ça me forçait à organiser le contenu de mon cours, et donc, par la suite, je pouvais emprunter aussi dans mes cours pour mon enseignement. Donc de l'encadrement de ce côté-là, parce que dans un sens développer un plan de cours [...] tu le sais pas au juste.

Ça m'a forcé à concrétiser, à formaliser dans un sens l'orientation de mes présentations. [...] Je trouve que ça m'a aidé spécifiquement par le fait que ça m'intéresse [les NTIC], que ça maintient mon intérêt aussi dans l'enseignement. Tu sais, parce que ça donne un nouveau cachet. On est en train d'ajouter à ça. Alors c'est peut-être ces éléments-là qui jouent là-dedans. Alors savoir si je suis meilleur professeur ou pire professeur, c'est à la clientèle d'y répondre là. (03-SS)

Ce que j'ai changé dans mon enseignement ? Surtout après ma première expérience, je pense que j'ai... j'étais débutante dans l'enseignement à l'époque. Au début, tu veux bien faire mais tu sais pas trop. [La formation à distance] ça m'a aidé à me mettre à la place des étudiants et à penser du point de vue pédagogique : « Lui, il voit ça comment ? » Et d'essayer d'être plus, tu sais, de pas vouloir – je sais pas si toi tu faisais ça, mais moi je faisais ça – j'essayais de tout savoir, j'essayais de tout transmettre et puis que ça soit bien. Puis il fallait rien manquer. Mais après ça je me suis rendue compte que c'est pas ça l'idée. Ça ça m'avait beaucoup aidé à ce point-là.

Je pense qu'on ne s'exprime pas de la même manière [en formation à distance] au niveau de la formulation, des explications. Il faut être beaucoup plus spécifique et [...] il faut presque deviner ce que les gens n'ont pas dit parce qu'ils peuvent pas le dire comme en classe quelqu'un le dirait. Il faut avoir cette espèce de *feeling* et se dire : « Bon si j'étais de l'autre côté, pourquoi je n'aurais pas compris ? » Alors que quand tu es en classe tu peux discuter et ça marche pas comme ça. Ça je l'ai découvert avec l'audioconférence. (10-CO)

En conclusion

Les quelques 100 pages de ce chapitre ont permis de se faire une idée de la pensée des professeurs universitaires face à l'enseignement, face à l'apprentissage, face à la formation à distance et face aux NTIC. Certains concepts reviennent constamment, comme nous l'avons dit à plusieurs reprises. Reprenons-en maintenant les grandes lignes afin de dégager les représentations que se font les répondants de ce qu'est être professeur d'université, et ce, après une expérience de la formation à distance à l'aide de médias numériques et interactifs.

CHAPITRE 5 – INTERPRÉTATION

Introduction

Le chapitre précédent a permis de voir en détail ce qui anime les participants à la recherche, soit des professeurs d'université enseignant à distance et faisant appel à des médias d'apprentissage. Leurs discours ont permis de jeter un regard sur la façon dont ils définissent et dont ils abordent l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre, ce qui relève de la question principale de recherche, à savoir : quelles représentations les professeurs faisant appel à des médias interactifs et numériques dans le cadre de la formation à distance se font-ils de l'enseignement et de l'apprentissage ?

Si nous avons choisi comme arrière-plan la formation à distance et les nouveaux médias interactifs, c'est que les écrits laissaient entrevoir que ces deux éléments bouleversent les assises, les façons de faire. Nous avions l'heur de croire, et les propos tenus par les répondants nous l'ont confirmé, que le fait d'être projeté dans une situation quelque peu nouvelle entraîne forcément une réflexion, voire une remise en question. En se resituant, en se questionnant et en discutant, les répondants ont laissé émerger l'image qu'ils se faisaient d'eux-mêmes en tant que professeurs. C'est cette image tissée dans leurs discours individuels mais repris dans un discours collectif que nous présentons dans ce chapitre. Tel était d'ailleurs l'objectif de la recherche.

Pour y arriver, nous avons relevé quatre éléments clés de la question principale : les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage, la formation à distance et les médias interactifs et numériques, éléments qui ont constitué la trame de l'analyse faite au chapitre précédent. La question principale pouvait ainsi se scinder en deux grands volets, le premier portant sur les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage, le

second sur l'apport de la formation à distance et des médias interactifs à ces représentations. La recension des écrits nous permettait de croire que les éléments de ce dernier volet pouvaient interpeller les joueurs en les projetant dans une nouvelle arène, ce qui, en retour, les amènerait à réévaluer les représentations véhiculées dans le premier volet.

Quels points saillants se dégagent de leurs propos ? L'intégration des nouveaux médias d'apprentissage en formation à distance suscite-t-elle une réflexion face au rôle de professeur ? Entraîne-t-elle des changements d'attitudes ? Si oui, quelle en est la nature ? Ce sont les réponses à toutes ces questions que propose ce chapitre, lequel porte d'abord sur les deux grands volets dont nous venons de parler, puis sur les représentations que se font les professeurs de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université. Nous terminons avec un nouveau regard sur les relations pédagogiques, regard qui découle des représentations que se font les répondants et que nous étayerons à partir du tableau référentiel présenté à la fin du chapitre deux. Ce tableau, dressé à partir des grands thèmes relevés dans les écrits, sera étoffé et présenté à nouveau à la lumière des données recueillies et de l'analyse subséquente. Pour commencer, toutefois, il importe de retracer brièvement les grandes lignes de l'analyse.

Grandes lignes de l'analyse

Face à ce qu'est l'enseignement, les répondants illustrent par leur discours qu'enseigner c'est d'amener les étudiants à réfléchir et à remettre en question ce qu'ils savent et qui ils sont, tant en guise de préparation pour le marché du travail qu'en guise de transformation personnelle.

Comment ont-ils appris à enseigner ? Ils nous disent que c'est essentiellement par expérience et que cette formation se poursuit. Souvenons-nous à cet effet que les répondants ont en moyenne 18 années d'expérience professorale.

L'enseignement demeure toutefois chez l'ensemble des répondants un acte solitaire. Ils expriment d'ailleurs leurs déceptions face au manque de partage entre collègues sur des questions pédagogiques, notamment en ce qui concerne les relations avec les étudiants, les stratégies à l'égard de l'enseignement de la matière, et eux-mêmes en tant qu'individu et en tant que professeur. Ce partage, lorsqu'il se produit, demeure ainsi quelque peu superficiel en ce qu'on traite de questions administratives ou disciplinaires. Il y a peu d'échanges sur la personne qu'est le professeur. C'est dans cette optique, comme nous l'avons déjà souligné, qu'il nous est facile de comprendre l'enthousiasme des répondants face à l'entretien, lequel s'est avéré une occasion de parler de pédagogie, de parler de leur réflexion sur ce qu'ils font, et ce, sans contraintes ou menaces. Nous nous sommes rendu compte que tous les répondants partageaient cet enthousiasme grâce aux commentaires notés dans le journal de bord à la fin de chaque entretien.

Si les répondants semblent avoir tenu moins de propos au sujet de l'apprentissage qu'ils ne l'ont fait au sujet de l'enseignement, il ne faut pas y voir une importance moindre puisqu'une seule question cherchait à cerner ce qu'ils en pensaient. Il faut surtout y voir l'indissociabilité du tandem enseignement-apprentissage. Plusieurs des propos tenus pour l'un se retrouvaient derechef dans le second. Ce qu'ils disent de l'apprentissage permet toutefois de faire ressortir l'importance qu'ils accordent à la pensée critique – à la fois du point de vue de l'enseignement que du point de vue de l'apprentissage. Cette pensée critique se développe au contact avec autrui, c'est-à-dire par l'interaction. Nous reviendrons sur ce dernier élément.

Que pensent-ils de la formation à distance ? Cette dernière est perçue comme une alternative au face à face. Y a-t-il lieu de s'en étonner ? Les écrits nous ont permis de voir que cette notion est tenace. Souvenons-nous d'ailleurs que nous sommes dans un établissement bimodal où se côtoient les deux formes d'enseignement et d'apprentissage et que tous les répondants pratiquent l'un et l'autre de ces modes. Au chapitre précédent, nous avons, en fait, posé la question à savoir s'il y avait lieu d'être surpris que les répondants précisent leur image de la formation à distance en la comparant à la formation en face à face. À la lumière des écrits et du vécu des répondants, cela ne surprend pas outre mesure. Doit-on y voir une comparaison symptomatique du fait que la formation à distance demeure la parente pauvre de l'enseignement universitaire – l'alternative – ou devrions-nous plutôt y voir une tentative de concilier ce que les deux formes ont de mieux à contribuer ? Nous avons l'heur de croire qu'il s'agit d'un peu des deux. Jusqu'à l'intégration des médias numériques et interactifs, la formation à distance faisait essentiellement appel aux médias que sont l'imprimé, le téléphone et les audio /

vidéocassettes (voir tableau 1, chapitre 1). Plusieurs personnes parlent encore d'ailleurs de « cours par correspondance ». Derrière ce concept se trouve, non pas tant l'idée de « correspondre avec quelqu'un », mais celui de l'envoi postal auquel on greffe l'idée de la lenteur des interactions et surtout de l'isolement. Les médias numériques et interactifs ont bousculé cet ordre des choses en ce que les activités se produisent plus rapidement, voire en temps réel, et qu'elles permettent la création de communautés d'apprentissage. Comme le soulignent Henri et Lundgren-Cayrol (2001), ce qui manquait à la formation à distance, c'était sa capacité de soutenir la communication humaine. Les nouvelles technologies permettent justement la communication multidirectionnelle, mais elles éliminent également la convergence vers les périphéries. Le professeur à distance n'est donc plus ce qu'il était, il y a à peine une décennie. Les répondants font d'ailleurs appel à leur expérience d'enseignement traditionnel pour revoir leur rôle comme professeur à distance. Nous voyons alors poindre dans leurs discours des parallèles entre la pratique en face à face et celle à distance, les répondants mettant en pratique ce qu'ils ont appris d'une expérience à l'autre. En se nourrissant à même leurs expériences d'un mode à l'autre, il y a transfert de nouvelles connaissances et de nouvelles stratégies.

À l'instar des auteurs notés dans les premiers chapitres (Cyr, 1997 ; Dalceggio, 1990 ; Garrison, 1989 ; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Holmberg, 1981 ; Rumble, 1983), la distance demeure, pour les répondants, le premier critère de définition de la formation à distance. Il est intéressant et important de noter que la distance n'est pas que géographique ou physique : elle revêt également un caractère d'accessibilité « affective », et ce caractère transparaît dans les valeurs qu'ils lui attribuent. Il est possible d'entrevoir dans leurs discours le début de l'atténuation, voire de l'effritement, entre la formation à

distance et la formation en face à face. En fait, c'est le concept même de distance qui s'effrite. Cela rejoint ce que nombre d'auteurs attestent d'ailleurs : la venue des NTIC, notamment Internet, étoffent les zones de démarcation, lesquelles existent encore mais seront appelées à être revues, voire à disparaître d'ici peu (Daniel, 1996 ; Downes, 1998 ; Karsenti et Larose, 2001).

Face aux médias, aucun répondant ne reconnaît avoir reçu une formation qui réponde pleinement à ses préoccupations, qui apaise ses craintes, qui corresponde à ses besoins, notamment ceux relatifs à l'intégration des médias dans la pratique. Les formations reçues sont jugées comme étant non suffisantes et non appropriées. D'ailleurs, dès l'introduction à cette recherche, nous avons soulevé le manque de formation « technopédagogique » des professeurs (Karsenti et Larose, 2001). On semble s'être davantage préoccupé du volet technologique que du volet pédagogique, du moins c'est ce que nous disent les répondants. Qu'est-ce que cela veut dire ?

En fait, les répondants n'accordent qu'un regard furtif sur le comment faire fonctionner la technologie : cela s'apprend, comme ils le disent si bien, et bien plus rapidement qu'ils ne le croyaient de prime abord. Malgré cela, l'infrastructure technologique constitue essentiellement la grande part de la formation qu'ils ont reçue en matière d'intégration des médias en enseignement – apprentissage. Leurs propos indiquent cependant que ce qui les préoccupe c'est bien plus l'établissement de l'interaction, donc un aspect davantage axé sur la communication que sur la technologie. En ce sens, ils disent avoir besoin d'une formation pour utiliser les médias, et non pas tant pour faire fonctionner les technologies. Cela rejoint ce que nous disions au chapitre premier en parlant des médias comme l'engrenage permettant les rapports

interindividuels, comme « les matériaux de l'architecture et de l'ingénierie du processus pédagogique » (Deschênes et Bourdages, 1996).

Dégageons maintenant de cette toile, les éléments qui se rapportent aux représentations de l'enseignement et de l'apprentissage, puis ceux qui illustrent les représentations que se font les répondants de la formation à distance et des NTIC à l'université afin de voir comment ils concilient les deux, si tel est le cas, et les changements que cela soustend, le cas échéant.

Volet I – Représentations de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université

À la lumière de l'analyse précédente, il est vite devenu apparent que deux thèmes sous-jacents à l'ensemble des discours tenus par les répondants sont récurrents en matière d'enseignement et d'apprentissage, et ce, nonobstant la question abordée. Il s'agit de la pensée critique comme visée de l'enseignement et de l'apprentissage universitaires et de l'importance de l'interaction dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Nous retrouvons là les éléments qui constituent le noyau central de la relation pédagogique, pour reprendre ce que nous avançons au chapitre 2. En fait, ces aspects s'inscrivent dans ce que Develay (1992) présentait au chapitre du processus ou de la relation didactique, notamment dans l'appropriation du savoir par l'étudiant. Les répondants font davantage valoir des stratégies qui visent la compréhension et l'analyse, par l'entremise de la pensée critique, plutôt que des erreurs à corriger.

La pensée (ou la réflexion) critique

Dès l'abord, tous les répondants s'entendent pour dire qu'enseigner en milieu universitaire, c'est d'outiller et de guider les étudiants afin qu'ils puissent pousser leur réflexion plus loin, voire même remettre en question ce qu'ils savent et, par ricochet, se remettre en question. C'est donc dire que cette réflexion et cette remise en question sont inférées non seulement dans le cadre d'un champ disciplinaire, mais qu'elles transcendent à l'individu. Bien qu'ils apportent peu de définitions à ce processus qu'ils qualifient de « pensée » ou de « réflexion critique », les répondants qualifient allègrement les résultats escomptés, la visée recherchée, comme l'attestent leurs propos. Ils parlent de l'apprentissage de connaissances afin de développer des attitudes, de pousser les étudiants à aller plus loin dans leur réflexion, de les amener à jeter un regard critique sur l'information à leur disposition, de faire en sorte qu'ils puissent aller au-delà de ce qu'on leur présente, et ainsi de suite.

Leurs représentations de ce qu'est l'apprentissage suivent ce même cheminement et sont également fort bien illustrées dans leurs discours. L'acte d'apprendre est la tentative que fait chaque individu de comprendre autrement et le professeur est là pour susciter cette nouvelle façon de voir en questionnant, c'est-à-dire en remettant en question les acquis et en appuyant les étudiants dans leur parcours individuel. Cela va dans le sens présenté par Husti (2001), pour qui l'enseignement devient « un levier de changement des pratiques, des rôles, des relations, des communications, des organisations » (p. 139). Il est évident, à la lumière des propos tenus, que les répondants s'inscrivent dans une approche constructiviste en ce qu'ils reconnaissent l'importance pour les étudiants de s'approprier leur propre savoir et de se le construire : à ce titre, les

répondants se voient davantage comme des accompagnateurs de cette appropriation en mettant leur expertise et leur savoir disciplinaire au profit des étudiants. De plus, en privilégiant les activités d'échanges, ils permettent aux étudiants « de confronter [leurs construits] à ceux des autres [...] et à en négocier la validité » (Paquette, 2001, p. 364).

Il devient très intéressant de noter que les répondants jouent de cette même « pensée critique » alors qu'ils sont confrontés à la formation à distance et, surtout, aux médias numériques et interactifs. D'experts dans leur champ disciplinaire, ils sont quelque peu néophytes face aux nouvelles technologies. Nous reviendrons sous peu en plus de détails sur ce point.

L'interaction

Le deuxième thème récurrent dans ce volet est celui de l'interaction, c'est-à-dire de la communication interpersonnelle, tant celle qui se tient entre professeur et étudiant, que celle qui a cours entre étudiants. En fait, s'il est un élément central à tous les discours des répondants, c'est, sans conteste, l'importance qu'ils accordent à l'interaction. Nous parlons ici d'interaction en termes de communication interpersonnelle, de l'échange que peuvent avoir deux ou plusieurs personnes afin de pousser plus loin leur réflexion individuelle. Les médias, comme tel, permettent de combler cette lacune que tous percevaient comme inhérente à la formation à distance faisant appel à des médias plus traditionnels. Mais interagir à distance, en temps réel ou différé, n'est pas chose donnée. Les répondants posent toute une gamme de questions afin de mieux comprendre les enjeux et de mieux arrimer l'interaction à leur pratique.

Avant de faire de la formation à distance et surtout avant de faire appel aux nouveaux médias, les répondants étaient convaincus que c'était simple, qu'il ne s'agissait que d'une technicalité : les NTIC revêtaient à leurs yeux l'image d'une certaine panacée. Or, après en avoir fait l'expérience, ils se rendent compte ou sont davantage conscients que l'enseignement relève d'eux. Les médias ne font partie que de l'infrastructure et c'est dans le rapport, la relation pédagogique, que se fait l'enseignement et l'apprentissage.

Les nouveaux médias contribuent à cette réflexion par un découpage de deux temps : le temps réel et le temps différé. Le temps différé oblige à se demander pourquoi on fait appel à un tel média ou à tel autre : donc à justifier le choix du média. Les stratégies d'enseignement et les visées d'apprentissage ne seront pas les mêmes selon la formulation des questions et des activités. Il y aurait lieu de penser que l'arrivée des nouveaux médias interactifs a suscité un questionnement sur des éléments tenus pour acquis, d'où l'idée d'un nouveau regard.

L'interaction est ainsi, aux dires des répondants, source de la construction du savoir, ce qui rejoint Paquette (2001), selon lequel la construction du savoir est « sujet aux processus d'interaction humaine tels que la communication, la confrontation, la négociation et l'argumentation » (p. 362). Grâce aux médias d'apprentissage permettant la communication bi- et multidirectionnelle, les échanges de groupe peuvent occuper une plus grande place dans la pratique de la formation à distance.

Pour revenir au concept des représentations sociales

Or, parler de représentations sociales, comme nous en avons déjà fait état, c'est parler de l'appropriation et de la restructuration de la réalité par un groupe. Lorsqu'un individu partage une même représentation avec d'autres, sa pensée est contextualisée. Tous participent alors à la construction de cette pensée (Anadon et Gohier, 2001).

Au chapitre 2, nous avons présenté deux façons d'aborder les représentations sociales, soit par objectivation et ancrage, soit par centralité. Il ne faut pas voir d'opposition entre ces deux façons puisqu'elles mènent toutes deux à la représentation collective assujettie à l'individualisation. Examinons chacun des processus tel qu'ils se dégagent des discours des répondants.

L'objectivation fait état de ce qui est évident pour tous alors que l'ancrage reflète les déterminismes individuels, c'est-à-dire comment chaque individu accroche les nouveautés à ce qu'il connaît déjà, à ce qui est partagé. La question de la pensée critique comme visée et but de l'enseignement et de l'apprentissage s'inscrit dans l'ordre du collectif. Maintenant à savoir comment chaque répondant se la conçoit et la met en pratique, cela relève de l'ancrage individuel. De même, l'image qui se dessine de la formation à distance est sensiblement la même pour tous pour ce qui est d'un mode d'enseignement et d'apprentissage qui permet de palier « la distance ». Les contours de cette « distance » peuvent toujours varier légèrement d'un individu à l'autre sans pour autant contrevenir à l'image générale véhiculée par les répondants.

Dans l'optique d'Abric (1994), les représentations sociales s'opèrent par centralité, c'est-à-dire par là où l'organisation est centralisée. De ce que disent les

répondants face à l'enseignement et à l'apprentissage se dégage l'importance de l'interaction comme gage de la construction du savoir. Cette interaction (l'acte de communiquer) suscite elle-même la réflexion critique. Si nous devons cerner l'élément central et rassembleur dans les discours des répondants, force nous serait de dire qu'il s'agit de la pensée critique, cette remise en question des acquis et des façons de faire. Parler de pensée critique, c'est dire que chaque individu (professeur comme étudiant) a la responsabilité de la construction de son savoir. De ce noyau central graviterait l'interaction puisque c'est dans et par la communication interpersonnelle qu'il y a remise en question. Ce disant nous rejoignons la représentation de Develay (1992) dont nous parlions au chapitre 2 (voir figure 3). Les médias interactifs, en l'occurrence, sont des outils qui facilitent cette communication en décloisonnant les possibilités d'interagir tant dans le temps que dans l'espace, d'où la redéfinition des repères spatio-temporels auxquels nous nous référions dans l'introduction de cette recherche.

Karsenti et al. (2001) cernent bien la question en disant : « Comment le changement affecte-t-il la représentation qu'a le professeur de son rôle et de ses responsabilités ? » Pour être en mesure de voir s'il y a changements dans les valeurs, dans les attitudes, il faudra se reporter à la vision paradigmatique dont il était question au chapitre 2, mais surtout à la relation telle qu'illustrée par le triangle pédagogique, comme nous venons de l'esquisser. Avant de ce faire, toutefois, examinons les éléments de représentations qui se rapportent à la formation à distance et aux médias d'apprentissage – le deuxième volet.

Volet II – Représentations de la formation à distance et des NTIC à l'université

Les répondants ont en commun le fait d'avoir choisi des médias numériques et interactifs afin de mousser l'interaction à distance, et ce, que cette forme d'enseignement et d'apprentissage ait l'heur de leur plaire ou non. Alors que certains s'y retrouvaient avec une certaine aisance, d'autres en étaient à faire leurs premières armes. Nonobstant leur expertise ou leur connaissance à utiliser les nouvelles technologies, tous expriment un certain désarroi que nous qualifions de « vulnérabilité » face à la formation à distance et à l'intégration des médias dans leur pratique d'enseignement. Pour bien comprendre ce concept de vulnérabilité que nous avons dégagé des discours des répondants, il convient de voir l'ensemble de l'imagerie qui se dessine et qu'illustre la figure 4.

La figure 4 permet de voir les éléments clés qui tombent sous l'égide de la formation à distance : le concept de distance, les valeurs qui y sont rattachées, puis la composante technopédagogique de ce mode de formation. Ces trois éléments rejoignent les définitions avancées au chapitre premier sur ce qu'est la formation à distance tout en permettant de pousser plus loin la réflexion à cet effet qui prenait fin avec la venue de l'ordinateur (voir le tableau 1 sur la taxonomie de la communication bidirectionnelle de Garrison, 1989).

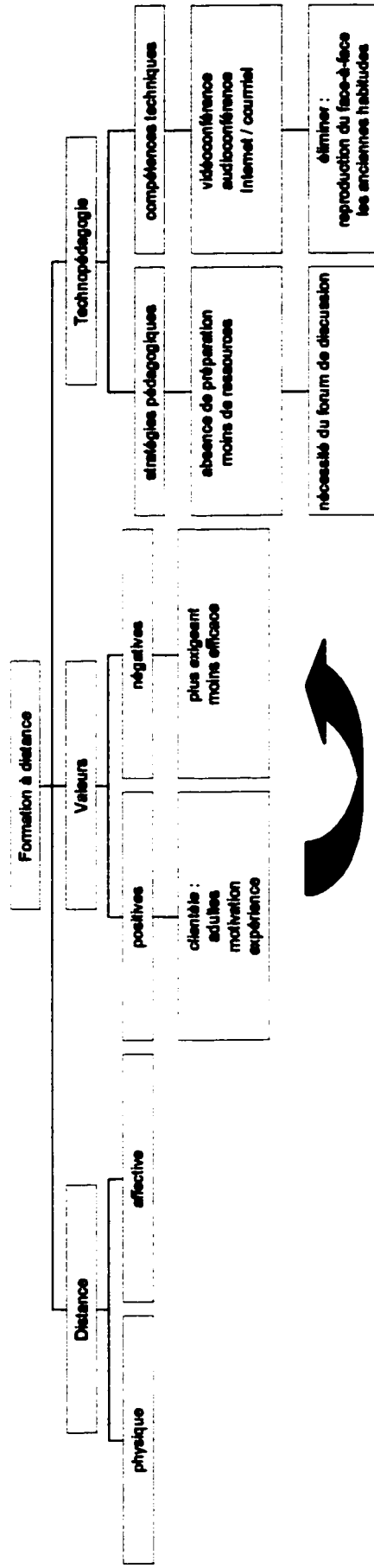


Figure 4

Synthèse des dimensions relatives à la formation à distance

La distance, principalement perçue en termes physiques se rapportant essentiellement au concept de distance spatiale et de distance géographique, revêt aussi une dimension affective : les répondants en parlent souvent en soulignant que ce peut être l'espace entre l'université et la communauté qu'on cherche à réduire tout comme ce peut être ce qui entoure la prise en compte de la motivation, de l'intérêt et du désir d'apprendre des étudiants. Cette notion d'affectivité en termes de distance à combler mériterait d'être approfondie davantage dans d'autres contextes et dans d'autres milieux. Chose certaine, nous pouvons d'ores et déjà déceler un léger changement d'attitudes pour ce qui est du repère « spatial » que nous abordions dès l'introduction à cette thèse.

Le deuxième élément de la figure 4 recoupe à la fois les valeurs positives et négatives attribuées à la formation à distance, que ces valeurs soient le propre des individus ou qu'elles représentent ce qui est véhiculé dans leur milieu. Le point de vue positif illustre bien les situations où les répondants ont affaire à des étudiants hautement motivés, ce qui les motive eux-mêmes en retour. La grande majorité des répondants attestent d'ailleurs de la difficulté d'apprendre à distance et du respect qu'ils portent aux étudiants qui choisissent ce mode de formation. Du point de vue négatif, les particularités de la formation à distance peuvent sembler plus exigeantes que ce à quoi ils sont habitués, et ce, bien que cette notion semble être contraire à l'image générale que l'on s'en fait dans le milieu universitaire. Il va de soi, et les discours le corroborent, que les répondants qui voient en la formation à distance un mode de formation viable adhèrent davantage aux valeurs positives, alors que ceux qui voient la formation à distance comme une alternative à la formation en face à face portent des jugements de valeurs plus négatifs en qualifiant la première de moins efficace que la seconde.

C'est au chapitre du troisième élément de la formation à distance – la composante technopédagogique – qu'il est possible de voir poindre des distinctions fort intéressantes. Il devient de plus en plus apparent que le volet se rapportant aux stratégies pédagogiques tout comme celui des compétences techniques sont insuffisants en soi. La formation à distance faisant appel à des médias interactifs demande à la fois des stratégies pédagogiques fondées et de bonnes compétences techniques selon le média choisi. C'est à ce chapitre que nous avons décelé dans les discours des répondants une certaine « vulnérabilité ».

Il importe de souligner à nouveau, bien que nous l'ayons fait à plusieurs reprises dans le chapitre quatre, que malgré leurs nombreuses années d'expérience en enseignement universitaire, peu de répondants ont reçu de formation en pédagogie. Alors qu'ils sont aux prises avec de « nouvelles » technologies – qu'on leur présente à raison ou à tort comme garante d'un meilleur enseignement – on ne leur offre qu'une formation répondant à des impératifs techniques. Or, à défaut de bien cerner les enjeux pédagogiques à l'oeuvre, ils remarquent le fossé qui s'agrandit entre « savoir faire fonctionner une machine » et « savoir se l'approprier » de façon à l'intégrer dans une démarche réellement pédagogique, c'est-à-dire dans une relation humaine d'appropriation du savoir. Le fossé entre les deux illustre bien la dimension technique et la dimension humaine de l'enseignement universitaire.

La vulnérabilité face à la formation à distance et aux nouveaux médias

Pourquoi parler de « vulnérabilité » face à la formation à distance et aux nouveaux médias ? D'une part, les répondants sont experts de contenu, c'est-à-dire qu'ils ont le

savoir disciplinaire ; par surcroît, ils ont à leur actif plusieurs années d'expérience. Mais, d'autre part, ils sont projetés dans un domaine sur lequel ils ont peu de contrôle, et encore moins de connaissances. C'est l'apprentissage par expérience et au fur et à mesure des nouvelles technologies, apprentissage qui se fait souvent seul ou avec peu d'appui et de ressources. Leurs inquiétudes et leurs réflexions traduisent bien cet état de fait.

Les répondants se retrouvent donc en situation d'apprentissage lorsqu'ils transigent avec les nouveaux médias. On le voit aux manques qu'ils expriment lorsqu'il est question de formation pour intégrer et utiliser les médias d'apprentissage. Leurs assises sont ébranlées. C'est d'encadrement et d'appui qu'ils disent avoir de besoin, en quelque sorte, ce qu'eux-mêmes disent apporter à l'apprentissage des étudiants. Leurs propos sont on ne peut plus clairs à cet égard : ce n'est pas tant de formation technique qu'ils ont de besoin, mais de formation permettant de s'approprier la pédagogie médiatisée. Karsenti et Larose (2001) cernaient bien cette préoccupation en précisant l'importance de l'appui technique et de la formation « technopédagogique ». C'est ce qu'ont abondamment exprimé les répondants.

Cela rejoint notre hypothèse selon laquelle l'intégration de médias interactifs et numériques en milieu universitaire nous entraîne forcément à revoir la pratique professorale, à redéfinir le rôle de professeur. Cookson (2000) l'atteste également en disant que l'ajout de NTIC aux cours à distance nécessite une restructuration du rôle du professeur, notamment dans la façon dont il se positionne à l'égard des étudiants.

Le positionnement dans la relation professeur – étudiant se traduit justement par l'importance accordée à l'interaction, importance qui se traduit par une nouvelle posture

du professeur. Bien que l'interaction soit présente en situation de face à face, les joueurs sont néanmoins obligés de la réévaluer face à la communication médiatisée s'ils cherchent à accorder une plus grande importance à une relation qu'ils disent vouloir réciproque. Ce n'est pas tant l'égalité entre professeur et étudiant qu'ils disent rechercher, mais la réciprocité en ce que chacun doit construire son savoir personnel. Le professeur se doit toutefois de détenir le savoir disciplinaire. En privilégiant une relation réciproque, les répondants ont exprimé devoir également réévaluer leurs propres acquis et leurs façons de faire. Les échanges multimédiatisés et multidirectionnels portant atteinte à la direction unidirectionnelle ou bidirectionnelle des interactions (du centre vers les périphéries, en particulier), le professeur se retrouve ainsi intervenant au même titre que les autres dans l'acte de communication.

Les représentations qui ressortent des deux volets – celui sur l'enseignement et l'apprentissage universitaires et celui sur la formation à distance et les nouvelles technologies dans ce même milieu – permet un nouvel éclairage au sujet de la relation pédagogique.

Nouveau regard sur la relation pédagogique

Avec ces éléments en main, il est possible de jeter un regard éclairé d'abord sur les deux paradigmes présentés par nombre de chercheurs (Bélanger et Ross, 1997 ; Béra et Mechoulan, 1999 ; Boulet, 1999 ; Cookson, 2000 ; Dessaint, 1995 ; Downes, 1998 ; Karsenti et al., 2001 ; Karsenti et Larose, 2001 ; Marchand, 1998 ; Maxwell, 1995 ;

Meunier, 1997 ; St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001 ; Tardif, 1992, 1998), puis sur le triangle pédagogique (Chevallard, 1991 ; Houssaye, 1992 ; Develay, 1992) dont il était question au chapitre 2.

Quelle est la place de la pensée critique dans l'une et l'autre des représentations paradigmatiques ? Dans le cas du paradigme centré sur l'enseignement, elle n'occupe pas une place bien importante – sans dire qu'elle y est à toute fin pratique inexistante – puisque le professeur détient le savoir et l'inculque. Dans le cas du paradigme axé sur l'apprentissage, elle est l'apanage de chaque étudiant : le savoir se construit par tous et chacun, tant chez l'étudiant que chez le professeur, ce dernier agissant davantage comme le catalyseur de cet apprentissage auprès des étudiants.

Dans ces deux approches paradigmatiques, tout est axé vers l'un ou l'autre des joueurs que sont les étudiants et les professeurs et le rapport au savoir est univoque chez les deux. Il n'est donc pas surprenant de constater que d'emblée, les répondants ne semblent pas s'inscrire complètement dans l'un ou l'autre des deux paradigmes. Tout compte fait, il s'agit, comme nous l'avons fortement souligné au cours de notre discussion, d'une vision binaire qui illustre les deux pôles d'une façon d'envisager la réalité. Nous croyons plutôt que les discours s'inscrivent aux confluent d'une zone grise, d'une zone d'adaptation et de confrontation entre les deux paradigmes. Les propos tenus par les répondants semblent d'ailleurs pencher davantage vers un modèle autonomiste de l'apprentissage, modèle fortement prisé en formation à distance en raison même de son historique (Bates, 1995 ; Garrison, 1989 ; Holmberg, 1981 ; Jézégou, 1998). Mais il s'agit bien ici d'un modèle et non d'un paradigme en ce qu'on privilégie une perspective,

une façon de faire, voire des attitudes, sans nécessairement se placer dans un pôle ou un autre.

Serait-ce alors la formation à distance qui teinte, qui module l'expérience des répondants ? Elle y a certainement joué un rôle mais rien ne nous indique qu'elle ait contribué davantage. Après tout, les répondants ont indiqué de façon unanime que c'est la distance qui différait et non leur perspective de l'enseignement ou de l'apprentissage dans ce mode bien qu'ils disent qu'enseigner à distance comporte des exigences plus élevées par rapport à ce à quoi ils étaient habitués. Chez plusieurs des répondants la formation à distance est vue comme étant à la fois exigeante et gratifiante, ce qui correspondrait à leur image particulière de leur rôle comme professeurs. Qu'en est-il alors de la contribution des NTIC aux représentations ?

Le fait d'avoir choisi d'intégrer et d'utiliser des médias à des fins interactives laisse entrevoir un déplacement vers une vision de l'apprentissage plus autonome, comme nous venons de le dire. Ce déplacement s'explique mieux dans le cadre des relations pédagogiques où entrent en jeu la triade composée du professeur, de l'étudiant et du savoir, triade qui sous-tend que les trois éléments doivent être présents pour qu'il y ait relation pédagogique. Cette nécessité n'est pas apparente dans la vision paradigmatique.

Si nous reposons la question de la place de la pensée critique dans cette optique, la réponse serait tout autre que celle avancée dans le cadre de la vision paradigmatique. Précisons. À en juger par le discours des répondants, la représentation de ce qu'est le noyau central de l'enseignement et de l'apprentissage réside dans la relation pédagogique : il y a indissociabilité entre le professeur, l'étudiant et le savoir, savoir qui

est propre à chacun et qui, comme le disait Charlot (1997), est le fruit du rapport d'un individu – rapport à soi et rapport aux autres – donc d'une confrontation interpersonnelle. Sans professeur, sans étudiant, la relation ne peut pas être pédagogique. La relation se joue vraiment entre ces deux joueurs face au savoir, qu'ils se contruisent tous individuellement, et ce, dans une relation interactionnelle, c'est-à-dire en échangeant avec autrui. Les réflexions des répondants abondent en ce sens ; on mentionne, entre autres, le fait que certains étudiants n'avaient jamais partagé leurs commentaires en salle de classe, ou encore que d'autres semblaient avoir une plus grande facilité à poser leurs questions par courriel plutôt que par téléphone puisqu'ils pouvaient le faire à tout moment, dès qu'elle leur venait à l'esprit. Cela bouleverse le repère « temporel » dont nous faisons mention dans l'introduction de cette recherche.

En faisant appel à la formation à distance et aux médias interactifs, les répondants ont fait valoir l'importance d'une communication qu'ils qualifient de « réciproque ». Ce faisant, leurs réflexions traduisent un changement progressif de la représentation qu'ils ont de leur rôle, réflexions qu'illustrent les questions qu'ils se posent face aux repères spatiotemporels qu'ils connaissaient : comment faire pour rejoindre les étudiants et les motiver ? comment arrimer les médias pour susciter de « réelles » discussions et des échanges qui permettent d'aller plus loin ? comment faire en sorte que les étudiants trouvent entre eux les réponses aux questions qu'ils posent ? etc. C'est ce que nous avons cherché à traduire dans la figure 5, laquelle s'inspire des représentations présentées dans le cadre théorique par Chevallard (1991), Develay (1992) et Houssaye (1992). Tout en maintenant les mêmes trois axes que sont le savoir, le professeur et l'étudiant, nous jetons un regard différent sur les relations qui se tissent entre les trois.

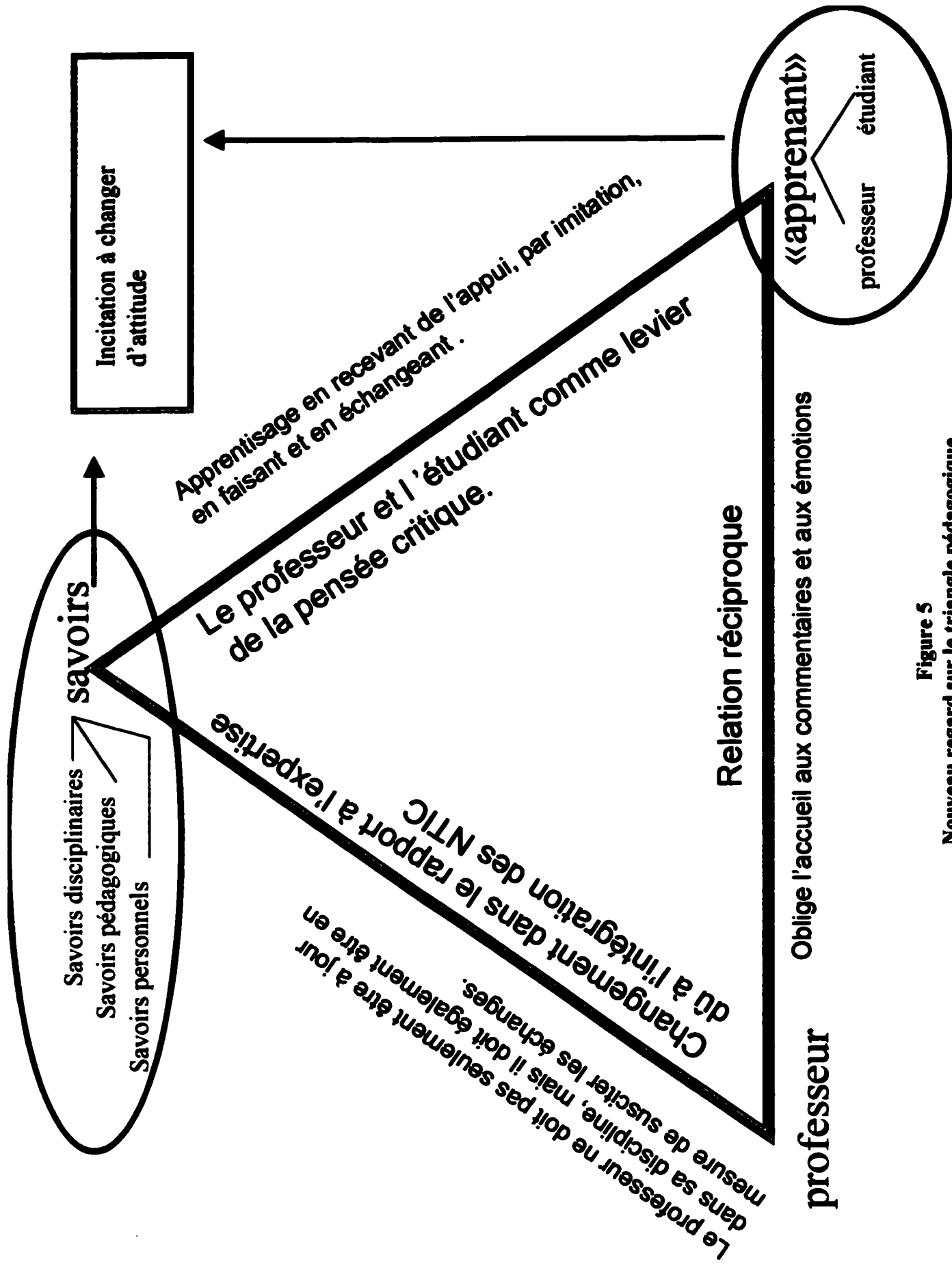


Figure 5
Nouveau regard sur le triangle pédagogique

Dans le premier axe se trouve le savoir. Les répondants s'y réfèrent à différents chapitres : les savoirs disciplinaires (la maîtrise de la matière à l'étude, le « savoir savant »), les savoirs pédagogiques (ce qui comprend à la fois le savoir didactique de Chevallard [1991] et celui préconisé par Houssaye [1992] et Develay [1992]) et les savoirs personnels. Ce sont les faiblesses en matière de savoirs personnels relatifs à l'usage des médias qui créent le sentiment de vulnérabilité et qui suscitent la réflexion à l'égard des savoirs pédagogiques. Ces deux savoirs n'entachent aucunement leur maîtrise de la matière, c'est-à-dire leurs savoirs disciplinaires.

Les deux autres axes sont ceux du professeur et de l'étudiant, lesquels s'approprient le savoir et se le construisent. Dans une relation pédagogique, et à la lumière des propos tenus par les répondants face à l'intégration des NTIC dans leur pratique, le professeur peut se retrouver sur l'axe « professeur » et sur l'axe « étudiant », face à un savoir et à un autre. Il peut ainsi être à la fois en instance d'enseignement et en instance d'apprentissage. Le fait de se retrouver dans les deux rôles oblige à une réévaluation des attitudes cantonnées dans l'un ou l'autre des rôles et, surtout, à réévaluer la pertinence de détenir les différents savoirs. Les propos des répondants indiquent qu'il est possible d'avoir certains savoirs sans nécessairement détenir les autres.

La pensée critique dont parlent les répondants s'inscrit à la fois dans la relation de l'étudiant avec le savoir et dans la relation du professeur avec le savoir. C'est toutefois par et dans l'interaction réciproque qu'elle se construit. La réciprocité même de cette relation étoffe les rôles des deux joueurs, d'où le concept de changement d'attitude. Par exemple, le professeur et l'étudiant cherchent tous deux à s'approprier le savoir à l'étude,

de façon différente, il est vrai. Il n'est toutefois pas dit que la construction que s'en fait l'étudiant ne puisse pas nourrir la construction qu'en a le professeur. Les répondants ont laissé entrevoir cette possibilité. Mais il faut également retenir qu'il y a d'autres savoirs que ceux qu'on qualifie de savoir disciplinaire en jeu dans une relation : c'est le cas, notamment, des savoirs entourant les nouveaux médias.

Synthèse

En guise de synthèse, nous avons jugé utile de reprendre la discussion sous l'angle du tableau référentiel présenté à la fin du chapitre deux, permettant ainsi de concilier ce que disaient les écrits et ce qu'ont dit les répondants. Nous avons, dans ce tableau, fait état de six grands thèmes :

- 1. le passage des « nouvelles » technologies à la médiatisation,**
- 2. la formation à distance,**
- 3. le propre de la scène universitaire,**
- 4. les relations pédagogiques,**
- 5. la médiatisation en milieu universitaire, et**
- 6. les représentations sociales des professeurs à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage.**

Dans un premier temps, le passage des « nouvelles » technologies à la médiatisation a permis de situer la non-congruence des discours selon qu'ils relèvent de la scène sociale en général ou qu'ils se rapportent à un milieu bien précis : celui de l'éducation.

À cet égard, la formation à distance est, comme nous l'avons vu, l'un des champs privilégiés de la médiatisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Or, elle se heurte à une pratique qui lui préfère le présentiel. Les représentations qu'entretiennent les répondants à l'égard de la formation à distance permettent de voir qu'il y a encore un fossé d'incompréhension entre les deux modes de formation, bien que ce fossé semble s'atténuer de plus en plus, notamment chez ceux qui en ont fait l'expérience, et surtout chez ceux qui ont fait appel à des médias interactifs permettant les échanges en temps réel ou en temps différé.

Dans un troisième ordre d'idées, la scène universitaire représente un milieu à la fois intéressant et polémique. D'aucuns diraient qu'elle est aux prises avec ses propres innovations – celles entourant la numérisation des communications.

C'est, en fait, sous l'égide des relations pédagogiques qu'il nous a été possible de dégager une image collective de ce qu'est enseigner et apprendre à l'université, et ce, à travers les yeux de professeurs connaissant à la fois la formation à distance et ayant fait l'expérience de la médiatisation. Ces deux éléments leur ont permis de jeter un regard critique sur eux-mêmes et sur leurs façons de faire, laissant ainsi émerger une nouvelle posture – un rôle autre que celui de détenteur du savoir – dans leur relation avec les étudiants et avec les savoirs.

Cette nouvelle posture est évidente dès lors qu'ils questionnent le pourquoi plutôt que le comment des nouveaux médias : la relation pédagogique n'est alors plus à la remorque de l'infrastructure technologique, contrairement aux écrits qui semblaient indiquer le contraire. C'est l'interaction, et non l'interactivité, qui est à l'heure du jour afin de laisser éclore la pensée critique, affirmant de par ce fait que c'est par l'échange avec autrui que l'on établit son rapport à soi, son savoir.

La question que nous posions au début de la recherche était, rappelons-le, de savoir si les éléments que sont les NTIC appelaient à une réflexion de ce qu'est enseigner et apprendre à l'université. En l'occurrence, nous pouvons répondre par l'affirmatif.

Les représentations sociales demeurent un processus d'appropriation qui part de la réalité d'un individu face à un objet et qui dessine ce qui est partagé entre plusieurs individus face à ce même objet. Elles se tissent par objectivation (le savoir commun déjà acquis) et par ancrage (par la façon dont on ajoute le ou les nouveaux éléments). Comme dans toute chose, il y a des différences interindividuelles, mais ce qui se dégage, c'est l'enracinement collectif. Les représentations permettent aussi de faire émerger ce qui est au coeur d'une situation (le noyau central) et les éléments périphériques qui gravitent autour de ce noyau. Il s'agit donc d'un processus de structuration de l'objectivation et de l'ancrage qui illustre le changement qui s'opère. Lorsque le nouvel élément remet en question le coeur même des représentations entretenues à l'égard d'une situation, le changement est dramatique puisque c'est le noyau central qui génère la signification des autres éléments. Nous le disions au chapitre deux, le noyau central est l'élément le plus stable d'une représentation (Abric, 1994) et, à ce titre, le plus difficile à déroger. C'est

dans cette optique que les auteurs cités dans les premiers chapitres (Béra et Mechoulan, 1999 ; Cartier, 1997, 2001 ; Lévy, 1997) ont parlé de rupture et de changement paradigmatique. Si, toutefois, l'élément nouveau ne fait que se greffer comme élément périphérique, il suscite néanmoins une remise en question qui, par ricochet, entraîne la réflexion et la vulnérabilité.

Les représentations que se font les professeurs d'université en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas, à notre avis, en instance de rupture : les trois éléments clés de la relation pédagogique, qu'est la triade enseignant – savoir – étudiant, sont toujours présents. Les relations entre les trois sont toutefois réévaluées à la lumière de la médiatisation et de la distance. C'est la redéfinition des repères spatio-temporels, tels que nous l'avancions dans l'introduction, qui amène à la réflexion. Cette dernière incarne une première étape de changement d'attitude à l'égard de ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage.

Ceci dit et en terminant, les grandes lignes de l'analyse présentée en début de chapitre ont permis un regard succinct sur la façon dont un groupe de professeurs se représentent l'enseignement et l'apprentissage universitaires. À partir de cette synthèse, il nous a été possible de dégager le construit collectif se rapportant à la fois aux représentations de l'enseignement et de l'apprentissage et à celles de la formation à distance et des NTIC. À la lumière de l'imagerie qui s'en est dégagée, nous avons concilié les éléments clés soulevés par les répondants et nous avons traduit leurs représentations sous l'égide des relations qui se tissent. Le nouveau regard que nous proposons à la figure 5 sur le triangle pédagogique en guise de représentations est puisé à même les réflexions des professeurs qui ont participé à cette étude.

CONCLUSION

Introduction

Ces dernières pages terminent le parcours décrit dans cette thèse. Avant de tourner la page, nous aimerions faire un dernier retour sur ce qui y a été présenté : tel est l'objet de la synthèse des chapitres précédents. Ce bref survol récapitulatif sera suivi des contributions et des limites de la recherche. Tout travail n'étant jamais une fin en soi, nous terminerons en nous tournant vers l'avenir : quelles pistes se présentent suite à l'étude ?

Synthèse des chapitres précédents

La problématique et le cadre théorique ont permis, dans un premier temps, de porter un regard rapide sur les NTIC, lesquelles appellent à un nouvel ordre sociétal, puis, dans un deuxième temps, de nous orienter vers leur intégration en enseignement et en apprentissage universitaires. Il va sans dire que la présence même des NTIC dans ce milieu suscite des controverses et des divergences d'opinion qui bouleversent les repères spatiotemporels en usage. Afin de mieux comprendre ce qu'il en était, nous nous sommes tournée vers la formation à distance en raison de son historique et du fait qu'elle est hautement tributaire des médias. Ce survol a ainsi permis de mieux comprendre les enjeux traités dont il est question dans cette recherche : l'enseignement et l'apprentissage médiatisés sur la scène universitaire et la façon dont les professeur se les représentent. Pour comprendre cette question de représentations, il convenait de faire état de la représentation ternaire propre à toute formation : le triangle pédagogique. Parallèlement,

il nous fallait également présenter la vision binaire et paradigmatique qui sévit chez grand nombre d'auteurs, bien que cette vision soit, à nos yeux, réductrice.

Pour répondre aux questions que nous posions pour ce qui est des représentations sociales, puis, par ricochet, des changements qu'ont suscité les NTIC en enseignement et en apprentissage, nous avons choisi de procéder par entretien semi-dirigé, ce qui a permis la collecte de données dialogiques auprès de professeurs enseignant à distance et faisant appel aux nouveaux médias. La recherche s'inscrit ainsi dans une démarche interprétative.

L'analyse des données recueillies a permis de faire ressortir auprès du groupe de répondants, non seulement ce que représentent pour eux l'enseignement et l'apprentissage universitaires, mais également leur posture à l'égard de la formation à distance et de l'intégration des NTIC dans ce mode de formation. L'imagerie qui s'est dessinée était à la fois de l'ordre de l'individuel et du collectif.

À partir de la trame ainsi esquissée, nous sommes retournée aux représentations présentées aux chapitres précédents pour revoir les limites de la vision paradigmatique ainsi que pour mieux comprendre comment les propos des répondants se traduisent dans la vision du triangle pédagogique. Ce faisant, il nous a été possible de jeter un nouveau regard sur les relations qui se tissent entre professeur, étudiant et savoir. Ces relations sont largement tributaires de trois grands thèmes : la pensée critique comme visée de l'enseignement et de l'apprentissage, l'importance de l'interaction réciproque dans la construction du savoir, et la vulnérabilité des professeurs face aux NTIC.

Contributions

La réflexion entourant ce travail de thèse nous a permis de jeter un nouveau regard sur les relations pédagogiques en accentuant l'importance de l'échange et la nature de cette communication « réciproque » dans les relations d'apprentissage : à la fois dans la relation professeur – étudiant que dans la relation entre pairs (soit entre professeurs, soit entre étudiants).

L'importance de cette interaction est rehaussée du fait que les participants à l'étude se retrouvent eux-mêmes en instance d'apprentissage face aux NTIC. Deux situations illustrent très bien ce fait. Premièrement, il y a toute la réflexion qui entoure la primauté de la vidéoconférence sur l'audioconférence, prédominance aléatoire dès lors que les pratiques du visuel et de l'enseignement en face à face sont remises en question. Deuxièmement, le temps réel n'est pas toujours le meilleur gage de l'apprentissage ; du moins, c'est ce que nous avons pu soutirer des réflexions entourant l'usage du bavardoir (le *chat*), en temps réel, comparé à l'usage du babillard, en temps différé. De ces deux illustrations se dégagent des réflexions qui remettent en question les façons de faire et les façons de voir l'enseignement et l'apprentissage. Les attributs des NTIC qu'ont utilisées les répondants ont fait ressortir l'importance des stratégies communicationnelles et de la réflexion critique.

C'est donc dire que les discussions qui entourent les NTIC sur la scène universitaire ont permis de faire la lumière sur la nature de la redéfinition des repères spatiotemporels, lesquels agissent sur les rôles des professeurs et des étudiants dans leur appropriation et dans leur construction de ce qu'est le savoir.

Limites

Malgré son originalité, la thèse comporte des limites comme tout travail de recherche. Ces limites relèvent davantage de l'ordre méthodologique, notamment pour ce qui est de la collecte des données, de la transférabilité et de l'effet chercheur.

Au chapitre de la collecte de données, le fait de n'interviewer que dix personnes toutes en provenance du même site peut être perçu comme limitatif. La question de savoir si les répondants expriment une vision qui leur est propre ou si cette vision peut être transférée à d'autres milieux se doit d'être soulevée. Il y a donc certaines contraintes au chapitre de la transférabilité en ce que les résultats sont propres au milieu où ils ont été recueillis. Toutefois, comme nous sommes à déceler des changements d'attitudes, force nous est de convenir que même en refaisant l'étude auprès du même groupe dans deux ans, il nous serait impossible d'avoir les mêmes résultats. Le changement étant progressif, cela va de soi. Par contre, cela n'empêche pas une forme de transposition possible pour la lectrice ou le lecteur qui pourra se reconnaître à la lecture des résultats.

Notre connaissance du milieu et des répondants n'est pas négligeable. D'aucuns y verront un biais, tout comme d'autres y verront un avantage. Il importe ici de resouligner que nous avons pris différentes mesures pour nous prémunir contre l'effet chercheur et l'effet milieu en veillant à la cohérence de notre démarche.

Ouvertures

Au-delà des mérites et des limites de l'étude, nous retenons les ouvertures qu'elle présente. L'étude offre d'abord, sans conteste, des pistes intéressantes à suivre pour quiconque désire intégrer les NTIC en enseignement et en apprentissage universitaires ou former des personnes pour ce faire. À ce titre, la recherche peut servir de référentiel, dans d'autres contextes sociaux et organisationnels, pour les établissements qui voudraient former les professeurs à enseigner à la fois à distance et avec les nouveaux médias interactifs.

L'étude soulève aussi des questions qui mériteraient d'être approfondies dans le cadre de recherches ultérieures. Entre autres, il serait intéressant de poursuivre la réflexion en raffinant le modèle auprès d'autres répondants afin de voir ce qu'il en est ailleurs. Nous pourrions ainsi raffermir le discours collectif de professeurs universitaires, voire, le cas échéant, l'universaliser. Finalement, une étude similaire pourrait être menée auprès de la population étudiante afin de voir où elle se situe, permettant ainsi de juxtaposer les représentations qu'entretiennent les professeurs à celles véhiculées par les étudiants.

NOTES

- 1 Tardif (1998) reprend cette citation qu'il traduit comme suit : « Le développement exponentiel des technologies se produit au moment où nous disposons d'une nouvelle compréhension de l'apprentissage et une telle révolution technologique détient la possibilité de changer radicalement le monde scolaire, le monde du travail et la culture. En réalité, cette révolution entraîne la nouvelle compréhension de l'apprentissage et le système scolaire conventionnel dans un champ d'opposition et d'affrontement. En effet, la découverte, entendue dans le sens d'une augmentation du pouvoir personnel des êtres humains d'une manière spontanée, indépendante et coopérative, dans un contexte dénué de coercition, constitue l'essence même des nouveaux réseaux électroniques multimédia, qui sont intégrateurs et universels (p. 11).

- 2 Nous adhérons au néologisme « courriel », formé de l'amalgamation de « courrier électronique », terme recommandé par l'Office de la langue française (2000) et de plus en plus répandu dans l'usage nord-américain.

- 3 Nous croyons qu'il ne s'agit là que d'une traduction du terme *learning technology*.

- 4 Bates (1996) et Bates et Escamilla de los Santos (1997) parlent de *distributed learning* alors que Cyr (1997) parle de *distributive learning*. Selon le premier, « *A distributed learning environment integrates a number of technologies to enable opportunities for activities and interaction in both asynchronous and real-time modes. The model is based on blending a choice of appropriate technologies with aspects of campus-based delivery, open learning systems and distance education* » (Bates, 1997, page 52).

Selon Cyr (1997), l'apprentissage distribué illustre le rôle changeant du professeur : l'accent est mis davantage sur l'apprenant qui se doit d'être plus actif dans son processus d'apprentissage, plutôt que sur le professeur, détenteur du savoir. Il ne faut pas réduire l'apprentissage distribué au concept de « classe distribuée », lequel ne fait qu'indiquer que les étudiants sont dispersés mais réunis en mode synchrone par un média quelconque (Marsan, 2000).

Notons également que ce qui est qualifié d'« apprentissage distribué ou distributif » en Amérique du Nord s'appelle « apprentissage flexible » (*flexible learning*) en Australie.

- 5 L'étymologie et la signification des préfixes « pluri » (*plures*) et « multi » (*multus*) sont tirées du *Petit Robert 1* (1993).

- 6 Cartier (1997) fait le bilan des auteurs, notamment, McLuhan (1970), Toffler (1980), Drucker (1992) et de Rosnay (1995).

- 7 L'atelier de Tony Bates (UBC), intitulé *Hello Distributed Learning, Goodbye Distance Education*, a eu lieu le 3 octobre 2001 et était organisé par l'Association canadienne de l'éducation à distance (ACED) dans le cadre des audioconférences mensuelles *Wise and Witty Wednesdays*.
- 8 Il est possible d'accéder à l'Université virtuelle canadienne au lien hypertexte suivant : <http://www.cvu-uvc.ca>
- 9 Le site de Prof & TIC se trouve à l'adresse suivante : <http://profetic.org>
- 10 Nous notons tout particulièrement les recherches et les ouvrages de Roger Bernard, de Stacy Churchill, Saaed Quazzi et Normand Frenette, de Benoît Cazabon, de Monica Heller, de Raymond Mougeon, et de Claudette Tardif, pour ne nommer que quelques chercheurs à s'être penchés sur la question de l'importance de l'éducation en langue première en situation minoritaire au cours des deux dernières décennies.
- 11 Voir, entre autres, Frenette et Quazzi (1998).
- 12 Nous avons emprunté cette expression à Simon Laflamme et Ali Reguigui (1997). *Deux groupes linguistiques. Une communication de masse*. Sudbury (Ontario) : Institut franco-ontarien, Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- 13 Perriault (1996) s'inspire de l'étude de P. Greenfield, *Mind and media*, Londres : Fontana, 1985.
- 14 Moscovici, S. *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF, 1961.
- 15 H. Tajfel, F. Colins et J. Jaspars (1984). *The Social Dimension : European Developments in Social Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 16 J.J. Smolicz (1982). Valeurs fondamentales et identité culturelle, *Identité culturelle : approches méthodologiques*, Actes du colloque IDERIC-CIRB tenu à Sophia Antipolis (France) en mai 1981, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 134-148.
- 17 Tiré de Boissonneault, J., *L'identité culturelle des étudiants du postsecondaire bilingue dans le Nord-Est ontarien*, Thèse de maîtrise, inédit, Université de Toronto, 1990.
- 18 Les auteurs font référence ici à Berger, P. et Luckman, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*. Traduction par P. Taminiaux, 2^e éd. Paris : Méridiens Klincksieck.

- 19 Nous nous inspirons ici de J.-P. Simard (1998). *Guide du savoir-écrire*, 2^e éd., Montréal : Les Éditions de l'Homme, p. 363.
- 20 *Ibid.*
- 21 Nous ne savons comment traduire ce concept de *knowledge media* avancé par Daniel (1996). Devrions-nous dire « médiatisation de la connaissance » ou « médiatisation du savoir » ? Comme nous l'avons déjà mentionné, le terme *knowledge* recoupe les deux aires sémantiques en français.
- 22 L'usage de la féminisation en parlant d'infirmières peut surprendre en ce qu'il ne correspond pas à la pratique du texte. Si nous avons choisi de préciser qu'il s'agit d'infirmiers et d'infirmières, cela est le propre des appellations professionnelles (AIIC et OIIO) qui régissent la profession.

APPENDICE A – GUIDE D'ENTRETIEN

Code : _____

Guide d'entretien

Informations générales

Discipline :

Nombre d'années d'expérience en enseignement universitaire

Nombre d'années à l'Université Laurentienne

Nombre d'années d'expérience en formation à distance

Expérience en formation à distance

Cours enseignés avec NTIC (cote et titre)

Cours développés ou autres

Questions d'entrevue

- 1. Qu'est-ce que l'enseignement universitaire pour vous ?**
- 2. Qu'est-ce que l'apprentissage au niveau universitaire pour vous ?**
- 3. De façon générale, pouvez-vous décrire votre cheminement pédagogique comme professeur (ce que vous faites différemment depuis que vous enseignez, vos défis, etc.) ?**
- 4. Dans quel contexte échangez-vous avec vos collègues ?**

5. **Qu'est-ce que la formation à distance pour vous ?**
6. **Pourquoi offrez-vous des cours à distance ?**
7. **À votre avis, comment les étudiants perçoivent-ils la formation à distance ?**
8. **Quels médias utilisez-vous dans vos cours de formation à distance ?**
9. **Dans combien de cours avez-vous utilisé ces médias ?**
10. **Avez-vous reçu de la formation pour enseigner avec les médias ?**
Si oui, de quelle genre de formation s'agissait-il (précisez la durée) ?
11. **Quelles compétences sont nécessaires, à votre avis, pour enseigner avec ces médias ?**
12. **Pourquoi avez-vous intégré ces médias dans votre pratique d'enseignement ?**
13. **Quelles activités avez-vous mises en oeuvre dans le cadre de votre enseignement avec ces médias ?**
14. **Changeriez-vous quelque chose dans votre enseignement suite à l'utilisation de ces médias?**

**APPENDICE B – LETTRES DE RECRUTEMENT ET
DE PRÉSENTATION**

Lettre de recrutement

Sudbury, le (date)

Madame,
Monsieur,

Je mène présentement une recherche de type qualitatif dans le cadre de mon projet de doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. L'objectif de la recherche est d'analyser les pratiques pédagogiques des professeurs d'université enseignant à distance avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication. La collecte de données se fait par l'entremise d'un entretien semi-dirigé d'une durée maximale d'une heure.

Par la présente, je sollicite votre aide, à savoir si vous acceptez de m'accorder un entretien. Si vous désirez plus de détail ou si vous acceptez de me rencontrer, vous n'avez qu'à communiquer avec moi au 675-1151, poste 3941, ou par courriel à jboissonneault@nickel.laurentian.ca

En vous remerciant, je vous souhaite un très bel été.

Julie Boissonneault



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Faculté d'éducation Faculty of Education

Formulaire de consentement

Projet de thèse de doctorat de Julie Boissonneault, sous la direction de Louise Bélair, Ph.D.
Département de psychopédagogie, Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Numéro de téléphone : (705) 675-1151, poste 3941
Courriel : jboissonneault@nickel.laurentian.ca

Je, _____, suis intéressé(e) à collaborer à cette recherche de type qualitatif menée par Julie Boissonneault dans le cadre de son projet de doctorat au Département de psychopédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Le projet est supervisé par Louise Bélair. L'objectif de la recherche est d'analyser les pratiques pédagogiques afin de cerner ce que les professeurs d'université enseignant à distance font avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Ma participation consistera essentiellement à participer à un entretien semi-dirigé d'une durée maximale d'une heure pendant lequel on me posera des questions. Les sessions sont prévues en juin 2001 (*Date et heure à déterminer*) selon notre entente réciproque. Je serai également amené(e) à présenter quelques données sur mon expérience en enseignement ainsi qu'à présenter un plan de cours et des activités d'évaluation. Je m'attends à ce que les contenus ne soient utilisés que pour l'analyse de ladite recherche et selon le respect de la confidentialité et que les données seront gardées sous clé dans son bureau, puis détruites après une période de cinq ans.

Étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, je comprends qu'il est possible qu'elle crée un certain inconfort quant à la description de mes pratiques pédagogiques. J'ai reçu l'assurance de la personne effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques. Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant l'entretien, de refuser d'y participer ou de refuser de répondre à certaines questions sans encourir de préjudice sous aucune forme.

J'ai aussi l'assurance de la personne effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec elle restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti en ce que seule la chercheuse aura accès aux données et que mon nom n'y paraîtra pas, tout étant codifié. Par ailleurs, les bandes sonores de l'entretien et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire, sous clé, et seront détruites après cinq ans. Seule la chercheuse y aura accès.

Pour tout renseignement ou toute plainte concernant la conduite éthique du projet de recherche, je peux m'adresser au Comité d'éthique de la recherche avec des être humains, aux soins de la Responsable de la déontologie en recherche, Madame Lise Frigault (30, rue Stewart, pièce 301) au (613) 562-5800, poste 1787.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Pour tout renseignement additionnel, je peux communiquer avec la chercheuse au (705) 675-1151, poste 3941, ou sa directrice de thèse au (613) 562-5800, poste 4126.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Signature du sujet de recherche : _____ Date : _____

Je désire recevoir un résumé des résultats de cette étude qui sera disponible à l'hiver 2002 à l'adresse suivante :

APPENDICE C – LETTRES D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE



Université d'Ottawa · University of Ottawa

Cabinet du vice-recteur
à la recherche

Office of the Vice-Rector,
Research

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS

ATTESTATION D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités de l'Université d'Ottawa a examiné la demande d'approbation déontologique présentée par Julie Boissonneault pour le projet de recherche Analyse de la représentation des professeurs utilisant des médias interactifs à l'université face à l'enseignement et à l'apprentissage (Dossier 05-01-07), qui est supervisé par Louise Bélaïr de la Faculté d'éducation. Le Comité d'éthique a déterminé que la demande respectait les principes déontologiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comité d'éthique de l'Université d'Ottawa. Le Comité d'éthique lui a donc accordé une catégorie Ia (Approbation). La présente attestation est valide un an à partir de la date indiquée ci-dessous.

Lise Frigault

Responsable de la déontologie en recherche
pour le président du CÉR en sciences sociales et humanités
Tim Aubry

Le 14 juin 2001

Date

DOSSIER: 05-01-07



L-335-A

(705) 675-1151, poste 3213

(705) 671-3840

gmiller@nickel.laurentian.ca

Nous attestons par la présente que le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laurentienne a examiné et a approuvé le projet de recherche intitulé *Analyse de la représentation des professeurs utilisant des médias interactifs à l'université face à l'enseignement et à l'apprentissage*, (2001-06-02), soumis par Julie Boissonneault, (Louise Bélaïr, École de formation à l'enseignement, Université d'Ottawa, professeure qui supervise le travail)

Signé Gabriele Miller
Stipulations :

Président du Comité d'éthique

PIA

Noms des membres du Comité Département

LUIS RADFORD

École des sciences de l'éducation

Gabriele Miller

Études supérieures et la recherche

Date: 26 juin 2001

Remarque : Cette autorisation ne s'applique qu'aux documents soumis, dans la langue dans laquelle ils ont été présentés. Comme il est indiqué sur la formule, il faudra soumettre au Comité toute modification ayant trait aux questions ou aux procédures.

Date de mise en marche : juin 2001

Date de fin du projet : Le fin de juin 2002

Dates pour des rapports : annuellement, ou à la fin du projet.

APPENDICE D – EXEMPLE DE SAISIE DE DONNÉES

sujets **AR 10** niveau1cat **Stratégies**
 théories [] niveau2sous []
 unités de sens .. Discipline **Commerce**

On travaille chez nous avec la méthode de cas, avec la méthode de prise de décisions. C'est très difficile au début. À chaque année, le cours de deuxième année c'est comme : « Elle nous tannes-tu avec ces cas ! » Après ça, j'ai des diplômés qui reviennent, des employeurs qui disent c'est la meilleure chose qu'on ait jamais appris. Parce que c'est difficile. Tu implique les étudiants mais à travers ça tu leur apprends à savoir qui ils sont, à ne pas être perdus devant n'importe quoi qui va arriver, à savoir s'arranger. Puis aussi, bien sûr, à acquérir des connaissances. Mais surtout à en faire des personnes qui pensent et des personnes qui ont pas juste appris des affaires par coeur.

Mots-clés (variables)

Induction

- Angle d'interprétation du discours

On travaille chez nous avec la méthode de cas, avec la méthode de prise de décisions. C'est très difficile au début. À chaque année, le cours de deuxième année c'est comme : « Elle nous tanne tu avec ces cas ! » Après ça, j'ai des diplômés qui reviennent, des employeurs qui disent c'est la meilleure chose qu'on ait jamais appris. Parce que c'est difficile. Tu implique les étudiants mais à travers ça tu leur apprends à savoir qui ils sont, à ne pas être perdus devant n'importe quoi qui va arriver, à savoir s'arranger. Puis aussi, bien sûr, à acquérir des connaissances. Mais surtout à en faire des personnes qui pensent et des personnes qui ont pas juste appris des affaires par coeur. **(10-Com)**

- *méthode d'enseignement = la méthode de cas*
- *visée de l'apprentissage = transformation de l'individu + acquisition de connaissances*
- *réflexion sur les choix posés comme professeur*

RÉFÉRENCES

- Abbott, J. (1997). To Be Intelligent, *Educational Leadership*, 54(6), 6-11.
- Abric, J. C. (sous la dir. de). (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Albertini, J.-M. (1992). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris : Le Seuil / Presses du CNRS.
- Anadón, M., & Gohier, C. (2001). La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique. In M. Lebrun (sous la dir. de), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (pp. 19-41). Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques.
- Barfurth, M., & Winer, L.R. (1991). Des outils de recherche qualitative dans les environnements pédagogiques informatisés. In L. Sauvé (sous la dir. de), *La technologie éducative à la croisée des disciplines* (pp. 173-179). Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative.
- Basque, J. (1991). Comment un élève apprend-il dans un environnement pédagogique informatisé (EPI)? Une piste de recherche à explorer. In L. Sauvé (sous la dir. de), *La technologie éducative à la croisée des disciplines* (pp. 181-187). Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative.
- Bates, A.W. (s.d.). *Strategies for the Future*. 21 pages.
[En ligne] <http://bates.cstudies.ubc.ca/papaer2.html> (10 septembre 2001).
- Bates, A.W. (1995). *Technology, Open Learning, and Distance Education*. London : Routledge.
- Bates, A.W. (1996). *The Impact of Technological Change on Open and Distance Learning*. Keynote address at Queensland Open Learning Network, 4-6 December, 1996.
[En ligne] <http://bates.cstudies.ubs.ca/brisbane.html> (10 octobre 2001).
- Bates, A.W. (1999a). *Managing Technological Change. Strategies for College and University Leaders*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bates, A.W. (1999b). *The Impact of New Media on Academic Knowledge*. Conférence prononcée au Akademie Zum Dritten Jahrtausend (Burda Medien), tenue à Munich du 3 au 4 février 1999.
- Bates, A.W., & Escamilla de los Santos, J. Gpe. (1997). Crossing Boundaries: Making Global Distance Education a Reality. *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, (12)1/2, 49-66.

- Bélaire, L.M., & Desjardins, F.J. (2001). Analyse des réflexions des futures enseignantes dans le cadre d'un programme de formation intégrant les TIC. In G. Lemoyne, & C. Lessard (sous la dir. de), *L'éducation au tournant du nouveau millénaire*, (pp. 167-188). Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de Montréal.
- Bélanger, P.C., & Ross, P. (1997). Vers une pédagogie de l'hyper-savoir? *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, 12(1/2), 29-48.
- Bennett, S., Priest, A.-M., & Macpherson, C. (1999). Learning about online learning: An approach to staff development for university teachers. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(3), 207-221. [En ligne] <http://www.cleo.murdoch.edu.au/ajet15/bennett.html> (1^{er} décembre 2000).
- Béra, M., & Mechoulan, É. (1999). *La machine Internet*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (4^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bibeau, R. (2001). L'élève rapaillé. In M. Kaszap, D. Jeffrey, & G. Lemire (sous la dir. de). *Exploration d'Internet, recherches en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement*. (pp. 61-74). Québec : Les Presses de l'Université Laval / Paris : L'Harmattan.
- Blanchette, J. (2001, Fall / Automne). Questions in the Online Learning Environment, *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, 16(2), 37-57.
- Boissonneault, J., Ives-Bigeau, C., & Le Coz, C. (1998, Mai). La perception d'étudiants de deuxième cycle à l'égard de l'usage de la vidéoconférence interactive : une étude exploratoire. Rapport présenté au Bureau des technologies d'apprentissage, Ressources humaines Canada. Sudbury (Ontario) : Centre d'éducation permanente, Université Laurentienne.
- Boissonneault, J., & Le Coz, C. (1999, Avril). L'environnement d'apprentissage / d'enseignement médiatisé : à quoi pouvons-nous en mesurer l'efficacité ? In C. Ives-Bigeau (sous la dir. de), *Researching and Testing Learning Technologies and their Applications*. Rapport présenté au Bureau des technologies d'apprentissage, Ressources humaines Canada. Sudbury (Ontario) : Centre d'éducation permanente, Université Laurentienne.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. St-Laurent (Québec) : Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Bordeleau, L.-G., Bernard, R., & Cazabon, B. (1999). L'éducation en Ontario français. In *Francophonies minoritaires au Canada*, (pp. 451-463). Moncton (N.-B.) : Édition d'Acadie.

- Bouchard, L. (1995). L'autoroute électronique : enjeu social. In J.-G. Lacroix & G. Tremblay (sous la dir. de), *Les autoroutes de l'information. Un produit de la convergence* (pp. 327-351). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Boulet, Albert (1999). Changements de paradigme en apprentissage : du behaviorisme au cognitivisme au constructivisme. In T. Des Lierres, & G. Goulet (coord.), *Apprentissage et socialisation, 19(2)*, 13-22.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourgeois, É. (1991, Printemps). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique, *Mesure et évaluation en éducation, 14(1)*, 17-59.
- Carter, V. (1996, Feb.). Do media influence learning? Revisiting the debate in the context of distance education, *Open Learning, II(1)*, 31-40.
- Cartier, M. (1997). *Le nouveau monde des infrastructures*. (s.l.). Fides.
- Cartier, M. (2001). Les inforoutes et l'éducation, mythes et réalités. In M. Kaszap, D. Jeffrey, & G. Lemire (sous la dir. de). *Exploration d'Internet, recherches en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement*. (pp. 9-59). Québec : Les Presses de l'Université Laval / Paris : L'Harmattan.
- Cassalegno, F. (1996). Le processus d'apprentissage et de socialisation en réseau. *Société, 54*, Dunod, 353-364.
- Cazabon, B. (1995). Vers un modèle holistique de la didactique du français langue maternelle. In B. Cazabon (sous la dir. de), *Nos mots, à fleur de pays. Les Actes du 2^e Congrès national de l'ACREF* (pp. 80-98). Ottawa : ACREF.
- Cecez-Kecmanovic, D., & Webb, C. (2000). Towards a communicative model of collaborative web-mediated learning. *Australian Journal of Educational Technology, 16(1)*, 73-85. [En ligne] <http://cleo.murdoch.edu.au/ajet16/cecez-kecmanovic.html> (12 juin 2000).
- Charbonneau, L. (2001, Janvier). Les bits du professeur Bates. *University Affairs / Affaires universitaires, 42(1)*, 20-35.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : DeBoeck.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- Charron, M. (1996). *Initiations aux méthodes de recherche en service social*. SESO 3555 FL10. Sudbury (Ontario) : Centre d'éducation permanente, Université Laurentienne.
- Chen, L.-L. (1997, July-August). Distance delivery systems in terms of pedagogical considerations: A reevaluation. *Educational Technology*, 34-37.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). (s.l.) : La pensée sauvage.
- Clark, R.E. (1994a). Media and method, *Educational Technology Research and Development*, 42(3), 7-10.
- Clark, R.E. (1994b). Media will never influence learning, *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21-29.
- Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne (2001). *L'évolution de l'apprentissage en ligne dans les collèges et les universités. Un défi pancanadien*. Ottawa : Direction générale des communications, Industrie Canada, N^o de catalogue C2-549/2001F.
- Consortium multimédia CESAM (2000, Septembre). *Direction@pprentissage.virtuel. Rapport de veille sur l'impact des nouveaux médias dans l'univers de l'éducation et de la formation*. [En ligne] <http://www.cesam.Québec.ca/veille> (27 septembre 2000).
- Cookson, P.S. (2000, February). Implications of Internet technologies for higher education: North American perspectives. *Open Learning*, 15(1), 71-80. [En ligne] <http://www.catchword.co.uk/titles/carfax/02680513/v15n1/contpl-1.htm> (19 décembre 2000).
- Courrier, Y., & Large, A. (sous la dir. de). (1997). *Rapport mondial sur l'information*, Paris : UNESCO. [En ligne] http://www.unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=ged&set=3B44768B_3_59&rec=82 (7 mai 2001).
- Cradler, J., & Bridgforth, E. (s.d.). *Recent Research on the Effects of Technology on Teaching and Learning*. [En ligne] <http://www.wested.org/techpolicy/research.html> (3 mars 1999).
- Cuneo, C. (s.d.). *Evaluating Instructional Design in a Digital Age*. Slide Presentation. EvNET: Network for the Evaluation of Education and Training Technologies. [En ligne] <http://socserv2.mcmaster.ca/srnet/digital/index.htm> (25 septembre 2000).
- Cyrs, T.E. (with Conway, E.D.). (1997). *Teaching at a Distance with the Merging Technologies. An Instructional Systems Approach*. New Mexico : Center for Educational Development / New Mexico State University.

- Dalceggio, P. (1990). *La formation à distance*. Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique.
- Daniel, Sir J. (1996). *Mega-Universities and Knowledge Media. Technology Strategy for Higher Education*. London : Kogan Page.
- Daniel, Sir J. (2002, Janvier). *La technologie est la réponse mais quelle est la question ?* Sudbury / Thunder Bay (Ontario) : Contact Nord / Contact North.
- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.
- Delling, R.M. (1975). *Distance study as an opportunity for learning*. In E. Ljoss (Ed.), *The system for distance education* (pp. 58-59). Malmö : Hermods ICCE.
- Depover, C. (1997). À propos d'apprentissage : entretien avec Christian Depover. In C. Meunier, (sous la dir. de), *Points de vue sur le multimédia interactif en éducation. Entretiens avec 13 spécialistes européens et nord-américains* (pp. 17-38). Montréal : Chenelière / McGraw-Hill.
- Deschamps, J.-C., Morales, J.-F., Páez, D., & Worchel, S. (sous la dir. de). (1999). *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Deschênes, A.-J. (2001, Fall / Automne). *L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université*, *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, 16(2), 1-22.
- Deschênes, A.-J. (1999). *Un modèle de l'apprenant à distance : logique ou chaos ?*, *DistanceS*, (2), 119-142.
- Deschênes, A.-J., & Bourdages, L. (1996). *Module 7 — La médiatisation. Manuel d'apprentissage (Version expérimentale) du cours « Support à l'apprentissage » (EDU 6013)*. Sainte-Foy (Québec) : Télé-Université.
- Deschênes, A.-J., Bourdages, C., Lebel, L., & Michaud, B. (1993). *Quelques principes pour concevoir et évaluer des activités d'apprentissage en formation à distance*, *Revue canadienne de l'éducation*, 18(4), 335-348.
- Deschênes, A.-J., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S., & Bourdages, L. (2001, Spring / Printemps). *Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : le point de vue des concepteurs*, *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, 16(1), 1-31.

- Desjardins, F., Bélair, L., & Boyer, J.-C. (2001). L'intégration de l'ordinateur en formation à l'enseignement primaire: un outil d'apprentissage dans un modèle de constructivisme guidé. *Apprentissage et socialisation*, 20(2), 111-126.
- Desjardins, F., Lacasse, R., & Bélair, L. (2001). Toward a definition of four orders of competencies for the use of Information and Communication Technology (ICT) in education. *Proceedings of the IASTED International Conference, held in Banff, Canada, June 27-29*, 213-217.
- Deslauriers, J.-P. (1997, Juin). L'induction analytique. In Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 316-332). Montréal : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Deslauriers, J.-P., & Gagnon, C. (sous la dir. de). (1987). *Entre le savoir et l'action : choix éthiques et méthodologiques*. Chicoutimi (Québec) : Université du Québec à Chicoutimi.
- Dessaint, M.-P. (1995). Évaluer : de la mesure avant toute chose. In M.-P. Dessaint (sous la dir. de), *La conception de cours. Guide de planification et de rédaction* (pp. 205-244). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Dessaint, M.-P. (1996, Octobre). L'Université de Sherbrooke à distance ? Bilan et prospective, [En ligne] <http://www.usherb.ca/SSE/03-tab~1.htm> (Site plus disponible, 1^{er} mars 2001).
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.
- Doise, W., Clemence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Doise, W., & Palmonari, A. (sous la dir. de). (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Downes, S. (1998). *The Future of Online Learning*, Brandon (Manitoba). [En ligne] <http://www.atl.ualberta.ca/downes/future/> (31 mai 1999).
- Dubé, D., & Milot, L. (2001). Enjeux pédagogiques et administratifs de l'intégration des TIC à l'université. In T. Karsenti & F. Larose (sous la dir. de), *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs* (pp. 19-29). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Dunning, B.S., Van Kekerix, M.J., & Zaborowski, L.M. (1993). *Reaching Learners Through Telecommunications: Management and Leadership Strategies for Higher Education*. San Fransisco : Jossey-Bass Publishers, The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.

- Ehrmann, S.C. (1997). Asking the Right Question. What Does Research Tell Us About Technology and Higher Learning?
[En ligne] <http://www.learner.org/edtech/rscheval/rightquestion.html> (26 mars 1998).
- Evans, T., & Nation, D. (sous la dir. de). (1993). Reforming Open and Distance Education. Critical Reflections from Practice. London : Kogan Page.
- Fortin, M.-F. (1996). Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation. Ville Mont-Royal : Décarie éditeur.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Frenette, M. (1995). L'influence des préconceptions dans le processus d'appropriation des technologies. In J.-G. Lacroix, & G. Tremblay (sous la dir. de), Les autoroutes de l'information. Un produit de la convergence (pp. 435-456). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Frenette, N., & Quazzi, S. (1998). L'accessibilité aux études postsecondaires pour les francophones de l'Ontario. In G. Allaire & A. Gilbert (sous la dir. de), Francophonies plurielles. Communications choisies (pp. 247-291). Sudbury (Ontario) : Institut franco-ontarien.
- Fulton, K. (1999). Kathleen Fulton on Evaluating the Effectiveness of Educational Technology.
[En ligne] <http://millennium.aed.org/fulton.shtml> (12 janvier 1999).
- Garnier, C. (1999). La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale. In M.L. Rouquette, M.-L., & C. Garnier (sous la dir. de), La genèse des représentations sociales. (pp. 87-15). Montréal : Éditions nouvelles.
- Garrison, D.R. (1989). Understanding Distance Education. A Framework for the Future. New York : Routledge.
- Garrison, D.R., & Baynton, M. (1987). Beyond independence in distance education: The concept of control. *The American Journal of Distance Education*, 1(3), 3-15.
- Gérin-Lajoie, D., & Wilson, D. (1999, Décembre). Technologies et facilitation de l'apprentissage. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education / University of Toronto.
- Ghiglione, Rodolphe (1995). Psychologie sociale et communication, *Psychologie Française*, 40(4), 347-355.
- Giardina, M., & Laurier, M. (1999). Modélisation de l'apprenant et interactivité, *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(1), 35-59.

- Gibson, C.C. (Ed.). (s.d.). *Distance Learners in Higher Education: Institutional Responses for Quality Outcomes*. Madison, WI : Atwood Publishing.
- Gigling, M. (2001). La structuration des représentations socioprofessionnelles de futurs enseignants du secondaire à travers différentes conceptions de l'enseignement. In M. Lebrun (sous la dir. de), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (pp. 69-91). Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques.
- Giroux, S. (1998). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. St-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Giroux, L.M., & Garnier, C. (2001). La représentation du corps dans la formation médicale. In M. Lebrun (sous la dir. de), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (pp. 133-149). Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques.
- Goupil, G., & Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin.
- Griffon, N. (1989). La problématique de la théorie de la communication en éducation à distance. Actes du Congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, tenu à Cornwall (Ontario), du 1^{er} au 3 juin 1989, 140-144.
- Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (1997, Juin). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*. Montréal : Centre international de criminologie comparée / Université de Montréal.
- Groupe d'étude sur l'investissement au service des étudiantes et des étudiants (2001, Février). *Portails et voies d'accès. Examen du système d'éducation postsecondaire en Ontario*. Toronto : Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario.
- Guillemet, P., & Provost, G. (1999, Automne-Hiver). Les NTIC et la formation à distance : vers une industrialisation insolite ? *Éducation et francophonie*, 27(2). [En ligne] <http://www.acef.ca/revue/XXVII-2/articles/Provost.html> (6 décembre 2000).
- Gumelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Guimelli, C. (1995). L'étude des représentations sociales, *Psychologie Française*, 40(4), 367-374.
- Hara, N., & Kling, R. (1999). Students' Frustrations with a Web-based Distance Education Course: A Taboo Topic in the Discourse. [En ligne] http://www.slis.indiana.edu/CSI/wp99_01.html (15 juin 1999).

- Harvey, D. (1999, Automne-Hiver). Les Nouvelles Technologies de l'Information et des Communications (NTIC) et la formation universitaire. *Éducation et francophonie*, 27(2). [En ligne] <http://www.acelf.ca/revue/XXVII-2/articles/Harvey.html> (6 décembre 2000).
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F., Rigault, C., & Damphousse, L. (1994). Mise à l'essai d'un scénario pédagogique exploitant la vidéoconférence multimédia en formation à distance. In L. Sauvé (sous la dir. de), *La technologie éducative en réseau : réseaux technologiques, réseaux humains* (pp. 87-95). Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative.
- Hillman, D.C.A., Willis, D.J., & Gunawardena, C.N. (1994). Learner-Interface interaction in distance education: An extension on contemporary models and strategies for practitioners, *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Holmberg, B. (1981). *Status and Trends of Distance Education*. London : Kogan Press.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique* (2^e éd.). Berne : Peter Lang. Coll. « Pédagogie : histoire et pensée ».
- Husti, A. (2001). Temps approprié et temps mobile. Un levier de changement en France. In C. St-Jarre, & L. Dupuy-Walker (sous la dir. de), *Le temps en éducation : regards multiples* (pp. 117-139). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris / Montréal : L'Harmattan.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Cordes.
- Jonassen, D.H., Campbell, J.P., & Davidson, M.E. (1994). Learning with media: Restructuring the debate, *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 31-39.
- Karsenti, T. (1999). *Impact d'un cours universitaire en ligne sur la motivation des étudiants*. [En ligne] <http://thot.cursus.edu/archives.asp?no=869> (Site plus disponible, 1^{er} mars 2001).
- Karsenti, T., & Larose, F. (2001). TIC et pédagogies universitaires. Le principe du juste équilibre. In T. Karsenti, & F. Larose (sous la dir. de), *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs* (pp. 1-17). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. & Larose, F. (2001, Printemps). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques, *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, 29(10). [En ligne] <http://www.acef.ca/revue/XXIX-1/articles/03-Karsenti.html> (4 juin 2001).
- Kaszap, M., Jeffrey, D., & Lemire, G. (sous la dir. de). (2001). Exploration d'Internet, recherches en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement. Québec : Les Presses de l'Université Laval / Paris : L'Harmattan.
- Keegan, D. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13-36.
- Keegan, D. (1990). Foundations of Distance Education (2nd ed.). New York : Routledge.
- Keegan, D., & Holmberg, B. (Ed.) (1983). Distance Education: International Perspectives. London : Croom Helm.
- Knight, D. (1997, December). Learning and Cost-Effectiveness of Instructional Technologies / Éducation et coût-efficacité des technologies d'apprentissage (2nd ed. / 2^e éd.). Sudbury / Thunder Bay (Ontario) : Contact North / Contact Nord.
- Kozma, R.B. (1994a). A reply: Media and methods, *Educational Technology Research and Development*, 42(3) 11-14.
- Kozma, R.B. (1994b). Will media influence learning? Reframing the debate, *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 7-19.
- Laberge, M.-F. (1999). L'ordinateur branché à l'école. Scénarios d'apprentissage. Montréal / Toronto : Chenelière / McGraw-Hill.
- Laferrrière, T. (2001). Formation des maîtres. Le déplacement de l'attention vers l'apprenante et l'apprenant : utopie ou nouvelle réalité professionnelle ? In M. Kaszap, D. Jeffrey, & G. Lemire (sous la dir. de), *Exploration d'Internet, recherches en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement*. (pp. 75-84). Québec : Les Presses de l'Université Laval / Paris : L'Harmattan.
- Lamy, T., & Robert, J.M. (1998). Classes virtuelles. Apprendre sur l'inforoute. Montréal / Toronto : Chenelière / McGraw-Hill.
- Laperrière, A. (1997, Juin). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 392-418). Montréal : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.

- Lauzon, Y., Michaud, P., Forgette-Giroux, R., & Richard, M. (1991). Étude de l'incidence des nouvelles technologies en éducation : analyse longitudinale de l'impact de l'ordinateur sur les apprentissages, les enseignements et la gestion pédagogique. In L. Sauvé (sous la dir. de), *La technologie éducative à la croisée des disciplines* (pp. 249-255). Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative.
- Lebrun, M. (sous la dir. de). (2001). *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques.
- Lebrun, N., & Berthelot, S. (1996). *Pour une approche multimédiatique de l'enseignement*. Montréal (Québec) : Éditions Nouvelles.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lelis, I. (2001, Printemps). La construction sociale de la profession enseignante : un réseau d'histoires, *Éducation et francophonie, Revue scientifique virtuelle*, 29(1).
[En ligne] <http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/05-Lelis.html> (4 juin 2001).
- Lemire, G. (2001). Réflexion sur la place de la personne et les temps de l'esprit dans la « technopolis » et son école cybernétique. In M. Kaszap, D. Jeffrey, & G. Lemire (sous la dir. de), *Exploration d'Internet, recherches en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement*. (pp. 207-219). Québec : Les Presses de l'Université Laval / Paris : L'Harmattan.
- Lévy, P. (1995, Septembre-Octobre). Lire sur écran. *Le débat*, N^o 86, 147-151.
- Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.
- Leyens, J.-P. (1986). *Sommes-nous tous psychologues ? Approche psychosociale des théories implicites de la personnalité* (2^e éd.). Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Lochard, J. (1995). *La formation à distance ou la liberté d'apprendre*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Madden, M. (1984). *Réflexions sur la télé université : didactique et pédagogie* (pp. 35-61). *Evaluation of Higher Distance Education Results*. Madrid : Universidad Nacional de educacion a distancia.
- Marchand, L. (1998). Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne. *DistanceS*, 9(2), 7-26.
- Marsan, J.-S. (2000). Enseignement à distance via Internet. *Multimédia*.
[En ligne] <http://www.mmedium.com/dossiers/education/3.html> (7 avril 2001).

- Marton, P. (1992).** La formation et le perfectionnement des maîtres aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. In L. Sauvé (sous la direction de), *La technologie éducative, d'hier à demain* (pp. 255-260). Sainte-Foye (Québec) : Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative.
- Marton, P. (1999, Automne-Hiver).** Liminaire – Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation. *Éducation et francophonie*, XXVII(2). [En ligne] <http://www.acef.ca/revue/XXVII-2/articles/Liminaire.html> (6 décembre 2000).
- Marton, P. (2000).** Les NTIC en Australie. [En ligne] <http://www.fse.ulaval.ca/graim/news.htm> (22 novembre 2000).
- Marton, P. (2001).** La conception pédagogique de systèmes d'apprentissage multimédia interactif. In M. Kaszap, D. Jeffrey, & G. Lemire (sous la dir. de), *Exploration d'Internet, recherches en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement* (pp. 135-156). Québec : Les Presses de l'Université Laval / Paris : L'Harmattan.
- Marton, P. (s.d.).** Intégrer les nouvelles technologies de l'information dans la formation des maîtres. [En ligne] <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/cipfas/3Marton.html> (22 avril 1998).
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991).** *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin.
- Maxwell, L. (1995, November).** Now is the Time to Circle the Wagons: Combining the Quality, Reform, and Technology Movements for Higher Education. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association Instructional Development Division (81st, San Antonio, Texas) on November 18-21, 1995. Department of Communication, Ohio State University.
- McKinnon, N. (1986).** Public Elementary and Secondary Schools. In I. Mugridge, & D. Kaufman (Ed.), *Distance Education in Canada*. London : Croom Helm, 194-203.
- McLuhan, M. (1964).** *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York / London : McGraw-Hill.
- Meirieu, P. (1988).** *Apprendre... oui, mais comment* (3^e éd.). Paris : Éditions ESF.
- Meloche, M. (2000, Printemps).** Évaluation des multimédias pédagogiques. *DistanceS*, 4(1), 7-43.
- Meunier, C. (1997).** Points de vue sur le multimédia interactif en éducation. Entretiens avec 13 spécialistes européens et nord-américains. Montréal : Chenelière / McGraw-Hill.

- Michaud, P., & Thomas, N. (1998). *Apprendre par la télématique. La pédagogie des réseaux informatiques*. Montréal / Toronto : Chenelière / McGraw-Hill.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Minier, P. (2001). Une pédagogie universitaire socioconstructiviste et la transformation de représentations chez les étudiants. In M. Lebrun (sous la dir. de), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. (p. 383-407). Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques.
- Moore, M.G. (1977). *On a theory of independent study*. Hagen : Fern Universität.
- Moore, M.G., & Cozine, G.T. (Ed.). (2000). *Web-Based Communications, The Internet, and Distance Education*. Readings in Distance Education Number 7, The American Center for the Study of Distance Education, Pennsylvania State University.
- Moore, M.G., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA : Wadsworth.
- Noble, D. F. (2000, Avril). Retour sur une débâcle à l'américaine. Le lourd passé de l'enseignement à distance, *Le Monde diplomatique*.
[En ligne] <http://www.monde-diplomatique.fr> (30 juillet 2001).
- Oliver, R., Herrington, J., & Omari, A. (1996, November 5). Creating Effective Instructional Materials for the World Wide Web.
[En ligne] <http://elmo.scu.edu.au/sponsored/ausweb96/educn/oliver> (Site plus disponible, 1^{er} mars 2001).
- Pajo, K., & Wallace, C. (2001, Spring / Printemps). Barriers to the Uptake of Web-Based Technology by University Teachers, *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, 16(1), 70-84.
- Paquette, D. (2001). La pensée sociale dans l'étude des dispositifs de formation multimédiatisée. In M. Lebrun (sous la dir. de), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (pp. 361-381). Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques.
- Paquette-Frenette, D. (1994). Le réseau en formation à distance : phénomène éphémère ou gage d'avenir? In L. Sauvé (sous la dir. de), *La technologie éducative en réseau : réseaux technologiques, réseaux humains* (pp. 43-52). Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative.
- Paquin, C. (1993, Octobre). Les nouvelles technologies et les défis qu'elles représentent dans le milieu de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 21(numéro spécial), 28-33.

- Patry, P. (1995). L'autoroute électronique dans la perspective internationale de l'enseignement à distance. In J.-G. Lacroix, & G. Tremblay (sous la dir. de), *Les autoroutes de l'information. Un produit de la convergence* (pp. 319-325). Sainte-Foye (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Paul, R.H. (1990). *Open Learning and Open Management: Leadership and Integrity in Distance Education*. London : Kogan Page.
- Perrault, J. (1996). *La communication du savoir à distance*. Paris / Montréal : L'Harmattan, Coll. « Éducation et formation ».
- Philippe, M.-C., Willocq, B., & Romainville, M. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université?, *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 309-325.
- Pirès, A.-P. (1997a, Juin). À propos de quelques enjeux épistémologiques et méthodologiques en sciences sociales. In Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 24-75). Montréal : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Pirès, A.-P. (1997b, Juin). L'échantillonnage. In Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 136-196). Montréal : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Poole, G. (1997). Back to the future: What can we learn from current debates on educational technology? *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, 12(1/2), 9-13.
- Post, P.A., Carusetta, E., Maher, E., & Macintosh, J. (1998, Fall-Automne). Not the wand but the wizard. *Canadian Journal of University Continuing Education / Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, 24(2), 21-36.
- Poupart, J. (1997, Juin). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 198-237). Montréal : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège / Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Puimatto, G. (1995). *Multimédia, enseignement, formation et téléformation : évolution des technologies de l'information et perspectives d'applications dans la formation initiale et continue*. (s.l.) : CNDP / Les publications du Québec.

- Raymond, R. (1995). Pour une épistémologie pragmatique du problème de la convergence des systèmes médiotechniques de communication à distance. In J.-G. Lacroix, & G. Tremblay (sous la dir. de), *Les autoroutes de l'information. Un produit de la convergence* (pp. 327-351). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Rhéaume, J. (1994). Hypertextes et réseaux. In L. Sauvé (sous la dir. de), *La technologie éducative en réseau: réseaux technologiques, réseaux humains* (pp. 75-83). Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative.
- Rhéaume, J. (2001). Les hypertextes et les hypermédias. In M. Kaszap, D. Jeffrey, & G. Lemire (sous la dir. de). *Exploration d'Internet, recherches en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement* (pp. 189-206). Québec : Les Presses de l'Université Laval / Paris : L'Harmattan.
- Rocheleau, J. (1995, Automne). Le concept de média d'apprentissage. *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, X(2), 1-16.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : DeBoeck Université. Coll. « Pédagogies en développement. Pratiques méthodologiques ».
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, Coll. « Logiques Sociales ».
- Rumble, G. (1983). *The Contribution of Distance Education in Providing Education for a Just Social Order*. Paper presented to the Triennial World Conference on Education of the World Council for Curriculum and Instruction held in Edmonton, Alberta, on July 26 to August 4, 1983, 13 pages.
- Russel, T.L. (compiled by). (1999). *The No Significant Difference Phenomenon as Reported in 355 Research Reports, Summaries and Papers. A Comparative Research Annotated Bibliography on Technology for Distance Education*. Office of Instructional Telecommunications, North Carolina State University.
- Sauvé, L., Villardier, L., & Benjelloun, F. (1994). Internet, outil pédagogique : forces et faiblesses. In L. Sauvé (sous la dir. de), *La technologie éducative en réseau: réseaux technologiques, réseaux humains* (pp. 53-64). Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schlosser, C.A., & Anderson, M.L. (1994). *Distance Education: Review of the Litterature*. Research Institute for Studies in Education, Iowa State University.

- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Sénécal, M. (1996). *Médias, technologies et réseaux de la camera obscura aux balises de l'inforoute*. Sainte-Foye (Québec) : Télé-université.
- Solar, C. (1995). Nouvelles tendances en éducation des adultes. *Revue des sciences de l'éducation, XXI(3)*, 443-472.
- St-Jarre, C., & Dupuy-Walker, L. (sous la dir. de). (2001). *Le temps en éducation : regards multiples*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital. The Rise of the Net Generation*. New York : McGraw-Hill.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (avec la collaboration de A. Presseau). (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris : ESF Éditeur.
- Tardif, M., Raymond, D., Mukamurera, J., & Lessard, C. (2001). Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement. In C. St-Jarre, & L. Dupuy-Walker (sous la dir. de), *Le temps en éducation : regards multiples* (pp. 317-349). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- TÉLÉprésence en FORMation. Rapport de recherche TÉLÉFORM (1^{re} phase). Annexe 2: *Glossaire Formation et Technologies [En ligne]* <http://www.irpeacs.fr/projects/teleform/rap-glo.htm> (Site plus disponible, 1^{er} mars 2001)
- Thomas, N. (1995, Automne). *Inforoute et développement communautaire. Éducation et francophonie [En ligne]* <http://village.ca/publications/inforoute/> (2 septembre 2001).
- Tremblay, A. (1991). *Sondages. Histoire, pratique et analyse*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin.
- Tuijnman, A.C. (Ed.). (1996). *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (2nd ed.). New York : Elsevier Science Inc.
- UNESCO (1998, Décembre). *L'économie de l'immatériel (Dossier)*. *Le courrier*, N° 12, 17-36.
- Van den Brande, L. (1993). *Flexible and Distance Learning*. Chichester, Great Britain : John Wiley & Sons.
- Wedemeyer, C. (1977). *Independant study*. In A.S. Knowles (Ed.). *The international encyclopedia of higher education*. Boston : CIHED, 2114-2132.

Welsh, M. (1998). *Orchestrating Multimedia. An Introduction to Planning and Storyboarding Educational Media.* Toronto : Irwin Publishing.

Williams, R. (1997-1998). *Challenges to the Optimal Delivery of a Training Program via the World Wide Web.* [En ligne] <http://www.trainingplace.com/source/wbtlimit.html> (18 mars 1998).

Wilson, A. (1996). *Distance Learning: Technologies, Curriculum Development and Teacher Education.* Paper presented at the first Mid-South Instructional Technology Conference, Middle Tennessee State University, Murfreesboro, Tennessee, March 31-April 2, 1996. [ED 400 807]

Winn, W. (1991). *Ébauche d'un cadre théorique propre à la technologie éducative.* In L. Sauvé (sous la dir. de), *La technologie éducative à la croisée des disciplines* (pp. 17-29). Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative.

Wolcott, L.L. (1995, January & February). *The distance teacher as reflective practitioner.* *Educational Technology*, 39-43.