

TÉLUQ-UQÀM

**L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME
DE MAÎTRISE EN LIGNE
À L'UNIVERSITÉ SAINTE-ANNE**

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN FORMATION À DISTANCE**

**PAR
ANNIE ST-JACQUES**

DÉCEMBRE 2007

<http://r-libre.teluq.ca/624/>

AVANT-PROPOS

Former à distance, c'est se distancer de la formation traditionnelle pour s'ouvrir à une gamme de potentialités riches sur le plan des pratiques pédagogiques.

Voilà le parcours passionnant que j'ai amorcé il y a quelques années au programme court en développement de téléformation multimédia, moi qui évoluais déjà depuis longtemps dans le domaine de l'éducation, le tout en marge de nombreux contrats de traduction et de communication. C'est le désir puissant d'élargir l'éducation au plus grand nombre qui a été le moteur de mon engagement, ayant longtemps vécu en régions éloignées et ayant subi de nombreuses contraintes à cet égard.

Aujourd'hui, je termine ma maîtrise en formation à distance et mon engagement est plus solide que jamais. Voilà pourquoi j'ai choisi un projet d'intervention portant sur l'implantation d'un programme de deuxième cycle en ligne comme sujet de mémoire, à titre de nouvelle coordonnatrice pédagogique de l'Université Sainte-Anne. Le sujet est vaste et les considérations nombreuses. J'espère ainsi pouvoir mettre à la disposition de futurs étudiants un compte rendu terre-à-terre de nos expériences et de nos essais-erreurs.

Je ne peux passer sous silence le soutien infailible de Daniel, qui a cru en moi bien avant moi-même et qui encore aujourd'hui m'encourage à poursuivre plus loin. Mes remerciements les plus chaleureux vont au professeur Michel Umbriaco, de qui je retiens avant tout ce qu'est un vrai professeur et qui demeurera un modèle dont je souhaite m'inspirer encore longtemps. Je remercie aussi sincèrement le professeur Pierre Gagné de ses commentaires toujours judicieux et de sa faculté à poser les bonnes questions pour aider à remettre les choses en perspective. Enfin, un gros merci au professeur François Pettigrew de ses commentaires formatifs et bien ciblés et de son œil de lynx pour les coquilles.

Annie St-Jacques

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
RÉSUMÉ	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
LA PROBLÉMATIQUE DE L’INTERVENTION	4
1.1 Le contexte	4
1.1.1 Le contexte général	4
1.1.2 Le programme	6
1.1.3 Les ressources	7
1.1.3.1 La plateforme	8
1.2 L’analyse politique.....	9
1.2.1 Les modèles.....	9
1.2.2 Les enjeux	12
1.2.3 La résistance au changement.....	12
1.2.4 Les stratégies des acteurs	15
1.3 La problématique	17
1.3.1 L’écart entre situation réelle et situation désirée.....	17
1.3.1.1 Vision de la formation à distance à l’Université Sainte-Anne.....	19
1.3.1.2 Mission éducative de la formation à distance à l’Université Sainte-Anne	19
1.4 Les objectifs de l’intervention.....	20
1.4.1 Les principes idéologiques qui guident l’intervention	21
1.5 La pertinence de la recherche.....	21
CHAPITRE II	22
LE CADRE CONCEPTUEL	22
2.1 Le cadre conceptuel.....	22
CHAPITRE III	25
L’APPRENANT	25
3.1 L’apprenant	25
3.1.1 Ses forces	28
3.1.2 Ses faiblesses.....	30
3.1.3 Ses besoins	32
3.1.4 Ses principaux défis	34
3.1.5 Ses émotions	35
3.1.6 Son autonomie.....	38
3.1.6 Sa motivation et sa persévérance	41

CHAPITRE IV	42
LA FORMATION À DISTANCE.....	42
4.1 L'apprentissage	42
4.2 La formation à distance.....	43
4.2.1 Un espace virtuel dynamique	43
4.2.2 Pour un apprentissage en ligne consolidé	45
4.2.2.1 Des compétences pratiques	46
4.2.2.2 Une présentation vivante et concise.....	46
4.2.2.3 Des émotions sollicitées.....	46
4.2.2.4 Des concepts interreliés.....	47
4.2.2.5 Des exemples élaborés	48
4.2.2.6 Une pratique « pratique ».....	48
4.2.2.7 Une réflexion raffinée	49
4.2.3 L'assurance-qualité	49
4.2.4 L'accessibilité	52
4.2.5 Les considérations pédagogiques.....	54
4.2.5.1 Le constructivisme, le socioconstructivisme et la flexibilité cognitive	54
4.2.5.2 La métacognition.....	56
4.2.5.3 Le soutien à l'apprentissage	57
4.2.5.4 L'encadrement.....	59
4.2.6 Les considérations technologiques.....	60
4.2.6.1 Les habiletés techniques nécessaires.....	61
4.2.6.2 Une interaction interface-apprenant sans embûches	62
4.2.6.3 Un meilleur usage de la gestion de l'information	62
4.2.6.4 Ergonomie et convivialité	62
4.2.6.5 Compréhension du rôle éducatif des technologies.....	63
4.2.6.6 Un atout de choix pour une rétroaction formative	64
4.2.6.7 Une collaboration optimisée	64
4.2.6.8 Une plus-value pour l'apprenant.....	65
CHAPITRE V	66
LA MÉTHODOLOGIE	66
5.1 Les interventions posées et leur justification	66
5.1.2 L'adoption de la vision et de la mission de la formation en ligne pour l'institution ..	68
5.1.3 L'adoption d'une politique générale sur la formation en ligne pour l'institution.....	68
5.1.4 La conception d'un glossaire de la formation à distance	69
5.1.5 La conception du Guide de soutien au professeur	69
5.1.6 La conception d'un guide des études en ligne	70
5.1.7 La mise en ligne de guides éclair	70
5.1.8 La conception d'une grille des étapes de la mise en ligne d'un cours	71
5.1.9 La conception d'une bibliographie	71
5.1.10 La conception d'une webographie.....	71
5.1.11 La conception de modèles.....	72

5.1.12 Les services de veille technologique.....	72
5.1.13 Les séances d'information et de formation.....	72
5.1.14 Un wiki pour l'équipe de médiatisation.....	73
CHAPITRE VI.....	74
DISCUSSION ET INTERPRÉTATION	74
6.1 Les constats	74
6.1.1 Évaluation des interventions	74
6.1.1.1 La consolidation de l'esprit d'équipe.....	74
6.1.1.2 L'adoption de la vision et de la mission de la formation en ligne pour l'institution.....	75
6.1.1.3 L'adoption d'une politique générale sur la formation en ligne pour l'institution.....	75
6.1.1.4 La conception d'un glossaire de la formation à distance.....	76
6.1.1.5 La conception du Guide de soutien au professeur	77
6.1.1.6 La conception d'un guide des études en ligne	77
6.1.1.7 La mise en ligne de guides éclair	78
6.1.1.8 La conception d'une grille des étapes de réalisation de la mise en ligne d'un cours.....	78
6.1.1.9 La conception d'une bibliographie	78
6.1.1.10 La conception d'une webographie.....	78
6.1.1.11 La conception de modèles.....	79
6.1.1.12 Les services de veille technologique.....	79
6.1.1.13 Les séances d'information et de formation.....	79
6.1.1.14 Un wiki pour l'équipe de médiatisation.....	80
6.1.2 Les constats généraux	80
6.1.2.1 La portée de la formation continue chez les professeurs	80
6.1.2.2 L'incidence profonde des jeux politiques	81
6.1.2.3 L'importance d'une bonne communication organisationnelle.....	82
6.2 La gestion d'ensemble de la formation à distance	83
CONCLUSION.....	84
ANNEXE A – Le programme de maîtrise en éducation.....	89
ANNEXE B – Le glossaire de la formation à distance.....	95
ANNEXE C – Le Guide de soutien du professeur (chapitres 3 à 6).....	102
ANNEXE D – Le Guide des études en ligne	146
ANNEXE E – La grille des étapes de réalisation	164
ANNEXE F – La Webographie	171
BIBLIOGRAPHIE.....	177

**L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME
DE MAÎTRISE EN LIGNE
À L'UNIVERSITÉ SAINTE-ANNE**

ANNIE ST-JACQUES

RÉSUMÉ

Implanter un programme de deuxième cycle en ligne nécessite que l'on tienne compte de multiples considérations, notamment quand il faut évoluer dans un cadre de travail marqué par la résistance au changement, ce qui est le cas à l'Université Sainte-Anne. Nous avons tenté dans un premier temps d'analyser notre milieu d'intervention et de cerner la problématique, avant de définir le cadre conceptuel et de nous pencher sur l'apprenant, son apprentissage et les critères d'une formation en ligne gagnante.

À la lumière des données retenues, nous avons ensuite présenté le portrait des interventions posées au cours des six derniers mois, soit depuis l'embauche de la conceptrice pédagogique à Sainte-Anne. Si ces interventions visaient bien évidemment le déploiement d'activités de formation en ligne, un secteur d'activités encore inconnu pour l'institution, elles s'inscrivent toutes plus ou moins en marge de la communication organisationnelle, le but étant de modifier le climat d'inertie qui s'est installé en raison de la résistance au changement et qui freine grandement toute initiative en formation à distance.

Nous pouvons désormais commencer à évaluer timidement certaines de ces interventions et nous souhaitons ainsi mettre à la disposition de futurs étudiants dans le domaine un compte-rendu de nos essais erreurs. Nous retenons essentiellement le fait qu'il ne faut pas négliger les enjeux sous-jacents à la formation à distance que sont la communication organisationnelle, les jeux politiques et la formation continue du personnel.

INTRODUCTION

Ce mémoire constitue un survol général des considérations dont il faut tenir compte au moment de l'implantation d'une formation en ligne. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit de la mise en œuvre du programme de maîtrise en éducation spécialisée en enseignement du français, profil langue maternelle ou langue seconde, à l'Université Sainte-Anne en Nouvelle-Écosse.

L'initiative a été amorcée il y a plusieurs mois par le recteur et la vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche de l'institution, qui avaient pour objectif de recruter une clientèle éloignée qui n'aurait pas fréquenté l'université de toute façon. Pour différentes raisons, la formation en ligne est vite devenue l'enjeu des négociations syndicales en cours avec le corps professoral et le climat s'est détérioré de façon sérieuse au cours des deux années qui ont précédé la signature de l'entente collective en mars 2007.

Une des stratégies adoptées par la haute administration pour donner un élan à la démarche a consisté à nous embaucher en tant que conceptrice pédagogique. Voilà maintenant plus de six mois que nous occupons ce poste et, si nous avons travaillé activement pour faire progresser le dossier, nous devons reconnaître que les choses traînent en longueur. Au moment d'écrire ces lignes, seuls certains cours collégiaux et cours non crédités sont offerts en ligne et notre propre travail de médiatisation n'est pas commencé.

Au départ, notre but était de rédiger un mémoire sur l'ensemble des phases d'implantation d'un programme de deuxième cycle, pour terminer par l'évaluation finale des interventions posées. Force nous a été de modifier le tir car ce mémoire n'aurait possiblement jamais pu être rédigé. Nous avons donc choisi de dégager les principaux aspects dont il faut tenir compte dans la mise en œuvre d'un tel programme en ligne.

Précisons d'emblée que l'ensemble de nos travaux portera sur les cours médiatisés, donc sur le seul volet « formation en ligne » du domaine de la formation à distance, l'Université Sainte-Anne jouissant déjà d'une expertise reconnue en vidéoconférence depuis de nombreuses années.

Il va sans dire que l'ensemble de la démarche s'inscrit dans la perspective d'élaborer des outils méthodologiques appropriés aux pratiques de formation à distance pour éventuellement transférer ces compétences à d'autres initiatives dans le domaine.

Dans un premier temps, nous allons nous pencher sur l'analyse du contexte institutionnel, y compris sur l'analyse politique, pour dégager la problématique de l'intervention et déterminer de quelle façon il serait possible de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée, soit de permettre aux étudiants de faire leur maîtrise en éducation entièrement en ligne.

Nous allons ensuite brosser le tableau du cadre conceptuel retenu, avant de nous intéresser de très près à l'apprenant à distance pour découvrir ses forces, ses faiblesses, ses besoins, ses défis. Nous nous intéresserons également à ses émotions, son autonomie, sa motivation et sa persévérance, le tout, dans la perspective de garder l'apprenant au cœur du processus de médiatisation et de formation en tout temps.

Nous allons par la suite nous attaquer à la grande question de la formation à distance, en commençant par traiter de la question de l'apprentissage, avant de nous intéresser à l'apprentissage en ligne, à l'assurance-qualité, à l'accessibilité et aux considérations pédagogiques et technologiques qui sont des incontournables en formation à distance.

Une fois ces aspects passés en revue, nous présenterons les interventions posées et leur justification à la lumière des données recueillies et du contexte propre à l'Université Sainte-Anne, avant de conclure en dégagant les éléments qui doivent guider une gestion solide de la formation à distance.

À des fins de clarification, nous souhaitons réitérer notre volonté de conserver l'apprenant au cœur de nos préoccupations. Le lecteur comprendra que nous misons avant tout sur la qualité de nos travaux pour mettre en place les stratégies qui feront de la formation à distance à l'Université une initiative couronnée de succès et qui parlera d'elle-même pour changer les mentalités. C'est avant tout par la mise à la disposition des professeurs d'outils éprouvés et par la réussite et la satisfaction des étudiants que nous entendons rétablir le dialogue et offrir une formation rigoureuse qui redonnera ses lettres de noblesse à la formation en ligne à Sainte-Anne. Il n'est donc pas dans nos intentions de poursuivre de longs travaux sur la résistance au changement et la gestion de crise, estimant qu'en bout de ligne, nous n'aurions pas consacré tous les efforts requis à l'apprenant et à son apprentissage dans les meilleures conditions possibles. Ce qui ne nous empêchera certes pas de discuter de la situation et des avenues de solution possibles.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DE L'INTERVENTION

1.1 Le contexte

1.1.1 Le contexte général

Seule institution postsecondaire francophone de la Nouvelle-Écosse, l'Université Sainte-Anne compte environ 500 étudiants universitaires à temps plein et à temps partiel, près de 1150 étudiants en formation sur mesure de français langue seconde, dont plus de 600 fonctionnaires fédéraux et provinciaux désireux de parfaire leur formation linguistique devant les perspectives d'avancement qui s'ouvrent à eux, et une quarantaine d'étudiants dans des programmes de niveau collégial depuis la fusion du Collège de l'Acadie et de l'université en 2003.

Les petits groupes, l'enseignement de qualité, le service personnalisé sont depuis toujours la marque de commerce de l'Université Sainte-Anne. Plus de 95 % des finissants décrochent un emploi dans leur domaine à la fin de leurs études, ce qui témoigne de la pertinence des programmes. Une quarantaine de professeurs et une dizaine de chargés de cours assurent un encadrement étroit, à raison de plus d'un professeur pour dix étudiants. La moyenne d'âge est cependant élevée et certains professeurs dispensent sensiblement la même formation depuis plus de 20 ans. De plus, de façon générale, les gens sont peu formés et peu compétents sur le plan technique.

L'université a amorcé, de façon partielle, le délicat virage de la formation en ligne au printemps 2007. Il va sans dire que les professionnels à son emploi avaient des questions et

des préoccupations légitimes devant cette nouvelle initiative. Par contre, au cours de deux années de négociations ardues qui ont frôlé la grève générale plusieurs fois et puisque la formation à distance était dans la mire de la haute administration, elle est devenue un enjeu politique de taille et la majorité des professeurs se sont montrés carrément réfractaires à toute démarche en ce sens. Ce qui a eu pour conséquence que la mise en ligne de cours du baccalauréat est pratiquement exclue jusqu'en 2010, des clauses spécifiques ayant été couchées à cet effet dans l'entente collective, qui a été adoptée avec amertume et dans un climat très tendu.

Toutefois, dès le départ, c'est la mise en ligne du programme de maîtrise en éducation spécialisée en enseignement du français (qui compte deux profils : français langue maternelle et français langue seconde) qui avait été ciblée par la haute administration dans la perspective de s'engager dans un créneau de marché encore libre pour aller chercher une clientèle qui ne se serait pas inscrite de toute façon.

La mise en ligne de ce programme de deuxième cycle fait maintenant partie du mandat de l'équipe de médiatisation. Celle-ci est présentement formée notamment de la conceptrice pédagogique (et réviseure) et de l'appui technique, sous l'égide de la vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche. L'embauche de la conceptrice pédagogique a eu lieu en avril 2007 dans le but de conférer une certaine crédibilité au programme. Selon le scénario prévu par l'administration, les professeurs experts de contenu se joignent à l'équipe au fur et à mesure de la création d'un nouveau cours en ligne et un poste de coordination sera créé plus tard de façon à mieux répondre aux besoins des étudiants en ligne. Nous reviendrons sur cette question, car nous estimons qu'il est essentiel de s'adjoindre des leaders dès maintenant et qu'on ne peut se permettre d'attendre. Précisons également qu'en plus des cours médiatisés, les professeurs qui le désirent ont la possibilité de mettre du simple contenu en ligne de façon à enrichir leur enseignement en salle de classe.

Devant la résistance qui s'organisait néanmoins, il était impératif d'ouvrir et de maintenir le dialogue. Diverses stratégies ont été entreprises en ce sens, par exemple, l'adoption d'un glossaire de la formation à distance pour que toutes les voix s'expriment dans un langage

commun. L'adoption d'une politique de la formation en ligne a aidé l'institution à démontrer son sérieux et la rigueur avec laquelle elle entreprenait cette démarche et a permis de clarifier la vision, la mission et les orientations de la formation en ligne à l'Université Sainte-Anne, de préciser les champs de compétence, d'exposer les multiples outils à la disposition corps professoral et des étudiants et de formuler les énoncés de qualité. Le tout, dans la perspective d'informer, de faciliter les échanges, de démystifier des concepts abstraits, bref, de favoriser une transition sans trop de heurts qui allait s'inscrire dans la foulée de la tradition d'excellence de l'université. Il fallait à tout prix opposer rationalité et appréhensions émotives.

Parmi les éléments contextuels positifs susceptibles de faire progresser les choses, notons l'embauche de la conceptrice pédagogique, le soutien solide de la haute administration et la volonté commune de commencer la mise en ligne de cours par le programme de maîtrise.

Parmi les facteurs contextuels négatifs susceptibles de porter atteinte au dossier de la formation à distance, mentionnons les jeux de pouvoir, l'antagonisme professeurs/haute administration et la question budgétaire avec toutes ses incidences (ressources humaines et matérielles). Mais le besoin le plus criant demeure sans conteste le rétablissement et le maintien d'un dialogue convivial.

1.1.2 Le programme

Le lecteur trouvera à l'annexe A, tirés de l'annuaire de l'Université Sainte-Anne, les cours du premier programme destiné à être mis en ligne. La maîtrise en éducation spécialisée en enseignement du français, profil langue seconde, est offerte depuis 2001. Le profil langue première est offert depuis septembre 2007. À l'heure actuelle, la formation se donne sur une période d'un peu plus de trois ans, à raison d'un cours par trimestre. Les étudiants qui s'y inscrivent sont essentiellement des enseignants de français langue seconde qui oeuvrent dans les conseils scolaires anglophones de l'Atlantique. Ce sont majoritairement des femmes, âgées de 30 à 45 ans. Une petite proportion d'enseignants de français langue maternelle

forme l'autre partie de la clientèle. Fait à noter, la grande majorité des professeurs qui enseignent à la maîtrise sont des chargés de cours recrutés à l'externe.

1.1.3 Les ressources

Mettre un programme en ligne exige de nombreuses ressources. Sur le plan des ressources humaines, nous avons déjà présenté le noyau de l'équipe de médiatisation. Des interventions très limitées sont également requises de la part de l'équipe technique, mais l'essentiel du travail est assuré par les concepteurs de la plateforme maison d'une institution collégiale ontarienne (voir la section 1.1.3.1). Enfin, un travail de coordination est nécessaire avec le bureau du registrariat, qui traite les admissions, les inscriptions, le paiement et les relevés de notes.

Du côté des ressources financières, la vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche dispose d'un budget d'opération pour la mise en ligne des cours du programme de maîtrise, lequel prévoit notamment les salaires de la conceptrice pédagogique et de la technicienne. Il est intéressant de noter qu'une partie du budget est spécifiquement allouée à la formation et au perfectionnement professionnel et que la conceptrice pédagogique est fortement encouragée à poursuivre sa formation dans le domaine.

En ce qui a trait aux ressources matérielles, nous avons vu que la plateforme est fournie par une autre institution. Les ressources informatiques et techniques ainsi que les réseaux de télécommunication sont fournis et entretenus par l'équipe technique de l'université. L'équipe de médiatisation dispose d'ordinateurs et de logiciels à la fine pointe, des périphériques habituels (imprimantes, numériseur, haut-parleurs, microphones ...) et d'une caméra numérique pour la vidéo. Puisque la conceptrice et la technicienne étaient toutes deux à l'emploi de l'institution, elles disposaient déjà d'un bureau et de toutes les fournitures nécessaires à leur embauche. Il restera à l'université à assumer certains coûts liés à la promotion des cours et à la coordination des services aux étudiants.

1.1.3.1 La plateforme

Il nous paraît nécessaire d'apporter un complément d'information au lecteur en ce qui a trait à la plateforme utilisée pour les cours en ligne, une plateforme constituant par définition un élément central d'une formation en ligne.

À l'Université Sainte-Anne, c'est la plateforme maison du Collège Boréal en Ontario qui a été retenue il y a déjà longtemps par la haute administration, puisqu'on connaissait déjà le produit et les intervenants et qu'on pouvait facilement établir un partenariat. Si elle présente certaines caractéristiques intéressantes, comme les groupes de discussion, force nous est de rapporter qu'elle comporte aussi de nombreuses lacunes. La plateforme n'a pas été développée pour favoriser l'interactivité ou la collaboration, ce qui à notre avis constitue son problème le plus sérieux. La navigation est loin d'être conviviale puisque l'apprenant est constamment obligé d'ouvrir de nouvelles fenêtres puis de revenir en arrière et qu'on s'y perd facilement. Elle a également le défaut de n'accepter que des fichiers d'un Mo et moins, même dans le cas des fichiers multimédias. De plus, elle ne permet pas d'afficher un menu contextuel à gauche de l'écran, pas plus qu'on ne peut inclure les icônes conventionnelles (bottin, courriel, foire aux questions...) dans la bannière. Enfin, elle est très « fermée », ne favorisant ni les recherches, ni l'inclusion d'autres logiciels comme Alexandria, qui permet à l'apprenant de survoler un mot avec son curseur pour en obtenir instantanément la définition.

Pour le moment, nous n'avons d'autres choix que de nous plier aux directives reçues, mais d'autres plateformes sont à l'étude, notamment la plateforme Moodle. Nous entendons bien encourager les professeurs à se tourner vers des outils parallèles comme l'espace collaboratif de Mayetic, les blogues, les wikis et autres outils permettant d'amoindrir les inconvénients de la distance.

1.2 L'analyse politique

1.2.1 Les modèles

Si nous devons brosser le portrait du paysage politique de l'Université Sainte-Anne en s'inspirant de Gareth Morgan et de son traité *Images de l'organisation*, nous pourrions certes mettre en lumière le fait que l'institution n'est pas le fait d'un style de gestion unique mais qu'elle recoupe plusieurs métaphores à la fois. Ces métaphores, employées par l'auteur pour mieux illustrer les diverses théories de la gestion, aident à créer une perception et à modeler la vie d'une organisation.

Dans le cas de l'Université Sainte-Anne, on peut commencer par faire abstraction des deux métaphores qui s'appliquent le moins à l'institution, soit celle qui voit l'organisation comme une machine et celle qui compare l'organisation à un instrument de domination.

Dans le premier cas, la métaphore de l'organisation vue comme une machine nous semble peu appropriée puisqu'elle relève d'un style mécaniste qui incite à structurer et à rationaliser tout ce que l'on fait. Or le monde universitaire n'a pas en soi le niveau de structuration d'une grande entreprise. Il y règne un niveau de confiance qui confère beaucoup de latitude aux employés, il y a somme toute peu de structure et le système est ouvert. La désertion des couloirs de mai à septembre témoigne d'une souplesse que ne pourrait se permettre l'entreprise privée.

Dans le deuxième cas, la métaphore de l'organisation vue comme un instrument de domination n'est pas appropriée non plus. Le système universitaire repose sur cette instance relativement ouverte et démocratique qu'est le sénat, qu'on ne pourrait toutefois qualifier d'instance dominante à proprement parler puisque les décisions qui s'y prennent peuvent ultimement être renversées par la haute administration, un pouvoir que cette dernière n'exerce que très rarement. Ces deux forces s'affirment et s'opposent pour résulter en une certaine forme d'équilibre qui fait qu'on ne saurait parler de domination. Selon Morgan, les organisations instruments de domination servent les intérêts de quelques personnes seulement

et beaucoup d'employés sont au service des buts de quelques-uns. Ce sont des organisations qui utilisent et exploitent leur personnel, ce qui n'est pas le cas à Sainte-Anne.

Maintenant, si on s'arrête aux métaphores qui peuvent s'appliquer en tout ou en partie à l'Université Sainte-Anne, on peut commencer par nommer celle de l'organisation vue comme flux et transformation. Selon cette métaphore, les organisations se voient souvent comme des unités distinctes qui doivent survivre en dépit des menaces et possibilités du monde extérieur (organisations égocentriques). Elles ne comprennent pas leur complexité et conserve une identité irréaliste. En fait, l'organisation n'existe pas de façon distincte de son environnement. Elle est tributaire de ce dernier, ce qui lui confère ce que Morgan appelle un « pouvoir de l'impuissant ». Il n'est plus si facile de prévoir et de commander. Dans le cas de l'université, on reconnaît cette crainte de la concurrence extérieure, puisqu'il s'agit d'une toute petite université en milieu minoritaire qui se perçoit comme ayant peu de ressources. Quand on se considère tributaire de son milieu, il devient plus difficile de conserver une vision novatrice et un enthousiasme porteur. En cela, cette métaphore rejoint celle de l'organisation vue comme un organisme, au sujet de laquelle Morgan écrit :

[...] les organisations, comme les organismes dans la nature, ne peuvent survivre que si elles parviennent à se procurer en quantité suffisante les ressources dont elles ont besoin pour exister. Pour ce faire, elles doivent affronter la concurrence de la part d'autres organisations et, puisqu'il y a généralement rareté de ressources, seules les plus aptes survivent. (p. 58)

Parlons maintenant de l'organisation vue comme une prison du psychisme. Cette métaphore fait prendre conscience de « pathologies » dans les façons de faire et encourage les remises en question à propos des affirmations à partir desquelles nous enactons notre réalité. Cette métaphore attire l'attention sur la dimension éthique de l'organisation et insiste sur les pièges cognitifs et inconscients. Cela évoque l'université qui se cherche, qui résiste, voire qui nage à contre-courant. Les professeurs éprouvent des craintes irrationnelles devant l'arrivée imminente de cours en ligne et leurs réactions sont chargées d'émotivité devant cette nouvelle initiative si dérangeante.

Au sujet de l'organisation vue comme un système politique, Morgan rapporte que

la politique et l'action politique peuvent être des aspects essentiels de la vie de l'organisation, et pas nécessairement des éléments dysfonctionnels qu'on a le choix d'accepter ou de rejeter. (p. 150)

Toujours selon l'auteur, on pourrait dire de l'Université Sainte-Anne qu'elle est une institution à système référentiel pluraliste, Morgan définissant ainsi le pluralisme :

[...] des espèces idéalisées de démocraties libérales où l'on fait obstacle aux tendances autoritaires potentielles grâce au libre jeu d'associations qui participent à la gouverne politique pour y défendre leur position. (p. 194)

Cela nous ramène à toute la notion d'équilibre du pouvoir à Sainte-Anne évoquée plus tôt. Les différents départements ont une panoplie d'intérêts (communs ou divergents selon les circonstances) qu'ils tendent de défendre au nom de la liberté académique, tandis qu'en bout de ligne, la haute administration qui se veut ouverte et accessible, a le pouvoir de finir par trancher, un pouvoir dont elle ne veut pas réellement se servir. Les décisions se prennent donc essentiellement par consensus, après de multiples et longues analyses, études et discussions et il devient pratiquement impossible de s'adapter rapidement à un changement.

La technologie de l'information est employée pour réduire les contraintes d'espace et de temps en reliant, en un assemblage intégré d'activités, « travailleurs de la connaissance » et « travailleurs d'usine » situés à distance partout sur la terre. (p. 77)

S'il est vrai qu'en tant qu'institution d'enseignement supérieur l'Université Sainte-Anne se rapproche de la métaphore de l'organisation vue comme un cerveau et peut être vue comme une organisation apprenante, elle n'actualise pas la métaphore pour autant. Son défi relève essentiellement de l'« apprendre à apprendre ». Selon Morgan, les membres des organisations apprenantes doivent aussi apprendre à douter de leur façon de jauger la réalité de l'organisation : est-il possible de créer des produits et des services nouveaux, de redéfinir des frontières pour voir apparaître de nouveaux créneaux? L'université, bien ancrée dans ses traditions, se questionne peu à cet égard.

Soulignons enfin que la métaphore de l'organisation vue comme une culture est peut-être la plus porteuse à l'heure actuelle pour l'Université Sainte-Anne puisque selon cette vision, chacun peut produire son propre effet et chacun est responsable du changement au moment opportun. Le changement dans les organisations n'est pas qu'une somme de problèmes, comme on le perçoit traditionnellement.

[...] un véritable changement dépend aussi de transformations dans les images et les valeurs qui servent à guider l'action. (p. 144)

1.2.2 Les enjeux

Il va sans dire que le secteur de la formation à distance marche présentement sur des œufs. Si on ne parvient pas à maintenir le dialogue, à informer et à mettre des structures en place au cours des prochains mois, ce sera la mort du dossier à Sainte-Anne.

Au niveau institutionnel, les enjeux sont de taille. Il faut notamment établir un climat de confiance par rapport à la formation à distance, rétablir le dialogue avec les professeurs, mettre en place un noyau solide de professionnels compétents, retenir les pratiques les plus efficaces pour un établissement comme l'Université Sainte-Anne, structurer des cours et des programmes à partir de zéro avec tout ce que cela entraîne de défis, fonctionner avec une plateforme peu adaptée à l'enseignement universitaire, promouvoir le perfectionnement professionnel du personnel et sensibiliser à l'importance de saines pratiques de communication organisationnelle. Il faut d'ailleurs noter ici que l'ancienne directrice des communications a quitté son emploi en juin 2007 et qu'elle n'est toujours pas remplacée.

1.2.3 La résistance au changement

Même si nous avons voulu éviter de faire du problème de résistance au changement la « pièce de résistance » de notre propos, il s'agit néanmoins d'un incontournable que nous nous devons de traiter. On définit traditionnellement le phénomène de résistance au changement par rapport au niveau de confort des personnes devant une situation donnée et le climat

d'incertitude qui s'installe quand elles apprennent que les choses vont devoir changer. On comprend bien ici que « devoir changer » évoque une décision prise plus haut et plus ou moins imposée. Elle relève parfois carrément de l'injonction : tu t'adaptes ou tu pars.

Les gens ont alors recours à deux stratégies possibles. Soit ils recherchent l'harmonie et se mettent au diapason, soit ils mettent des bâtons dans les roues pour retarder l'échéance ou tout simplement nuire au projet. Dans le cas qui nous occupe, les professeurs de Sainte-Anne ont adopté la deuxième stratégie en bloc.

Gacoin (2006) relève le fait que les organisations systèmes sont :

[...] conçues comme des organismes ouverts, soumis à des interactions internes et aléas extérieurs, à la recherche d'un équilibre qui, s'il est en danger, suscitera des jeux et tentatives pour revenir à l'état antérieur.

Pour l'auteur, ce ne sont pas tant les résistances qui entravent l'adaptation au changement, mais plutôt ce qu'il appelle l'absence de perception de la commande du changement. Il explique qu'habituellement, la vision et le calendrier ne sont ni affirmés ni réellement communiqués par les dirigeants, que ces derniers adoptent des méthodes inadéquates, voire contraire aux objectifs et qu'ils ne savent pas mobiliser les participants, par exemple quand ils demandent des propositions auxquelles ils ne donneront pas suite en bout de ligne.

Voilà malheureusement tous des phénomènes vérifiables à l'Université Sainte-Anne. On peut donc s'interroger sur les pratiques de la haute administration devant le changement visé. La volonté d'amorcer le virage de la formation en ligne ne s'est pas traduite par une vision et un calendrier bien découpés. On a plutôt évoqué la question de façon un peu évasive, faisant planer beaucoup de doute sur l'avenir. Il aurait fallu dans un premier temps évaluer les sources de résistance et de quelle façon on allait traiter avec elles, prévoir une liste de questions-réponses et établir le plan de mise en œuvre de la formation à distance. Une opération de communication organisationnelle bien menée aurait nécessité que l'on rencontre toutes les parties intéressées pour susciter le dialogue et peaufiner le projet, tout en engageant encore davantage les acteurs clés. Il aurait aussi été hautement nécessaire d'intégrer dès le

départ au moins un professeur à l'équipe de médiatisation. À la décharge de la haute administration, mentionnons qu'en effort timide a été tenté en ce sens il y a deux ans, mais qu'il n'a pas porté les fruits attendus en raison d'un désintéret général.

Le message a donc mal passé parce que les communications manquaient de préparation et n'ont servi qu'à alimenter les rumeurs. En ce qui a trait aux professeurs, on peut penser que le manque d'information et de coordination a plus ou moins conduit à la perception d'une perte de pouvoir, ce qui favorise les réactivités personnelles et alimente la résistance. Au même moment, ils devaient « digérer » le fait qu'ils ne seraient plus maîtres de leur salle de classe et détenteurs ultimes du savoir, qu'il leur faudrait prendre du recul et se faire davantage facilitateurs. Sans compter tout l'aspect de cette nouvelle visibilité « dérangeante » des cours en ligne qui accompagnerait désormais leur travail.

Pour Carton (1999), cette résistance se manifeste sous quatre formes. Il y a tout d'abord l'inertie, qui donne lieu à une fausse acceptation où, sous prétexte de se montrer prudent et de rallier les troupes, on fait traîner les choses en longueur. La résistance peut aussi se manifester par l'argumentation, où l'ensemble de la démarche est négocié, tant sur le plan du fonds que de la forme. Le plus souvent, si les négociations achoppent, on se retrouvera avec une troisième forme de résistance, celle mue par la révolte. C'est l'heure des pressions syndicales et des menaces de scénarios catastrophiques. Et finalement, en cas d'impasse totale, on se retrouve en phase de sabotage, où le groupe tentera de mettre l'administration en difficulté par des gestes concrets comme la fourniture de faux renseignements.

Dans le cas de l'Université Sainte-Anne, nous l'avons vu, la résistance se manifeste essentiellement par l'inertie. Les professeurs questionnent, reportent les réunions, réclament des études, des sondages, des refontes en profondeur. Par exemple, tous les plans de cours de la maîtrise doivent maintenant être approuvés par le comité sur la qualité de l'enseignement, ce qui n'était pas le cas avant.

Comment maintenant remettre les pendules à l'heure et repartir du bon pied? Pour notre part, nous faisons nôtre la vision de Gacoin (2006) qui propose d'asseoir le changement sur un

tryptique : 1) une commande claire, où les dirigeants expriment leur vision sans ambiguïté et adoptent un calendrier de participation; 2) la prise en compte des réticences, où les dirigeants prennent le pouls avant d'élaborer une argumentation appropriée; 3) une conduite partagée, où les dirigeants appellent à la participation réelle devant les modalités pratiques du changement et assurent un véritable suivi. Trois éléments importants, auxquels nous ajouterions : la patience de laisser le temps faire son œuvre. Marchand et Loisier (2005) évoquent à juste titre le fait que dix années ont été nécessaires pour que les enseignants fassent un usage significatif du rétroprojecteur en salle de classe...

Voilà donc les moteurs qui ont guidé et guident toujours les interventions entreprises, lesquelles sont reprises en détails au chapitre V. Nous ne croyons pas à une démarche réglementaire ou autoritaire qui serait totalement contre-productive et nous cherchons sans cesse à favoriser et à maintenir le dialogue. Nous sommes par surcroît intimement convaincue que le changement peut être agréable en bout de ligne. Sinon, est-ce qu'on aurait autant de plaisir à redécorer son intérieur, visiter un nouveau pays, acheter une nouvelle voiture? C'est donc que l'on privilégie le changement qui contribue à ses petits bonheurs, celui qui est source de gratification, au détriment du changement qui a des relents de manipulation ou qui survient trop rapidement. Otter (2004) a une vision intéressante de la chose : Le meilleur moyen de prendre plaisir au changement technologique est de se l'approprier. D'où l'importance de cibler un « champion », un leader qui acceptera d'entamer le dialogue sur la nature et les buts du changement. Il est important de bien cadrer les messages clés, avant de se tourner vers les personnes clés à sensibiliser dans un premier temps.

1.2.4 Les stratégies des acteurs

Nous avons déjà évoqué le fait que le recteur et la vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche sont tous deux intimement convaincus du bien-fondé pour l'institution d'amorcer le virage vers la formation à distance. Malheureusement, le message a très mal passé dès le départ, pour les raisons évoquées au point précédent. À cela s'ajoute le fait que les deux sont étrangers dans la communauté universitaire acadienne tricotée serrée – donc facilement

perçus comme ne connaissant rien de la réalité locale. Ils peuvent à la limite être vus comme voulant imposer des façons de faire d'ailleurs. Précisons que par définition, les Acadiens ont traditionnellement eu peu de modèles et que la population en général a tendance à souffrir d'un manque de confiance en soi, ce qui pousse les gens à faire preuve de méfiance.

Du coup, les professeurs se sont vus perdre leur emploi au profit des cours en lignes et autres scénarios tous plus apocalyptiques les uns que les autres, engendrés essentiellement par la peur et la méconnaissance. Le tout, sur fonds de négociations ardues, lesquelles, nous l'avons vu, ont duré plus de deux ans et frôlé la grève générale plusieurs fois. Le climat a provoqué de vives tensions qui persistent encore, même si l'entente collective a été signée en mars 2007.

Dès lors, les professeurs ont pressenti l'importance que revêtait la formation à distance pour l'administration et en ont fait leur cheval de bataille. Aujourd'hui, s'ils ne peuvent s'opposer ouvertement aux quelques timides efforts consentis par la présente convention, plusieurs ne ratent pas une occasion de faire stagner les choses – c'est l'inertie évoquée au point 1.2.3 à son meilleur.

Ils ne sont d'ailleurs pas les seuls. L'ensemble du service de technologie a très mal accueilli l'annonce de la plateforme retenue et fait preuve de bien peu d'enthousiasme et de coopération dans le dossier de la formation à distance. Non pas que les techniciens partagent nos préoccupations sur le plan pédagogique, mais eux qui avaient rêvé un moment de Web CT ou autre outil plus « glorieux » ont immédiatement adopté un comportement défaitiste marqué par un manque de collaboration flagrant. Il a fallu une réunion au sommet convoquée à la demande de la conceptrice pédagogique pour que la collaboration s'améliore un peu, et elle demeure mince à ce jour. Il faut toutefois reconnaître que certaines de leurs préoccupations à l'égard des normes et de la sécurité étaient fondées et qu'ils n'avaient pas nécessairement tort sur toute la ligne.

1.3 La problématique

1.3.1 L'écart entre situation réelle et situation désirée

Pour offrir à l'apprenant une formation de grande qualité, il est nécessaire de tracer le portrait le plus précis possible de la situation actuelle et de l'écart avec la situation désirée de façon à pouvoir par la suite retenir les pratiques les plus efficaces pour un établissement comme l'Université Sainte-Anne.

À l'heure actuelle, la maîtrise en éducation spécialisée en enseignement du français (profil langue maternelle ou langue seconde) se donne sur place, soit au campus d'Halifax, soit au campus principal de Pointe de l'Église à la baie Sainte-Marie. Pour répondre à la demande – qui est forte, les apprenants, habituellement des enseignants sur le marché du travail, étant motivés devant les perspectives d'augmentation de salaire et les chances de promotion – on a tenté au cours des dernières années d'offrir le programme par vidéoconférence et en présentiel à différentes cohortes en Atlantique, notamment à Terre-Neuve, à l'Île-du-Prince-Édouard, et au Cap-Breton, ce qui pose bien des défis. Un seul cours a déjà été offert en ligne par un chargé de cours qui se trouve aussi être l'un des premiers étudiants du diplôme d'études supérieures spécialisées en formation à distance de la Têluq. Ce dernier doit tout de même rencontrer ponctuellement les cohortes et tenir des vidéoconférences pour répondre aux exigences du département. Donc la formation en ligne de niveau universitaire est pratiquement inexistante à Sainte-Anne.

Or elle serait éminemment souhaitable, tant au niveau des cours collégiaux que des cours universitaires de premier et de deuxième cycle, pour répondre aux besoins des populations locales et pour attirer une clientèle extérieure, voire internationale, dans des créneaux bien ciblés qui permettraient d'accueillir des étudiants qui ne seraient pas venus autrement. Le tout aurait pour conséquence une meilleure santé financière pour l'institution et la possibilité de poursuivre son essor et son rayonnement dans la francophonie.

Le tableau 1 fait état des changements souhaités.

	Situation actuelle	Situation désirée
Accessibilité de l'éducation	Bien des étudiants acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse ne peuvent suivre de cours à l'Université Sainte-Anne faute de services et de ressources.	L'Université rejoint une large clientèle composée tant de jeunes adultes que d'adultes matures et ce, sans frontières géographiques sur la planète.
Souplesse des horaires	Les étudiants de Sainte-Anne sont confrontés à l'offre limitée de cours d'une petite université en plus d'être soumis aux horaires astreignants des cours en présentiel.	L'Université offre un éventail de cours en ligne pour mieux répondre aux besoins de ses étudiants.
Autonomie des étudiants	Les étudiants de Sainte-Anne sont plutôt dépendants car peu habitués à évoluer seuls dans des contextes élargis.	L'Université a à cœur le développement de l'autonomie de ses étudiants des programmes offerts à distance, une compétence de plus en plus recherchée des employeurs.
Enrichissement de la culture	Les étudiants de Sainte-Anne forment un groupe homogène qui est très peu exposé aux autres cultures.	L'Université favorise les échanges entre les citoyens planétaires de demain.
Aptitudes collaboratives des étudiants	Les étudiants ont peu d'occasions de collaborer à des projets.	La formation à distance favorise le développement des aptitudes des étudiants à la collaboration et au travail d'équipe.
Rayonnement de l'institution	L'Université est somme toute peu connue hors de l'Acadie.	L'Université rayonne tant dans les communautés acadiennes que dans la francophonie mondiale.
Démarche stimulante pour les professeurs	Le corps professoral n'a pas toujours de défis stimulants à relever, les pratiques étant établies depuis longtemps.	L'implantation de la formation à distance stimule la réflexion et les pratiques des professeurs.
Frein à la concurrence	L'Université n'est pas du tout présente sur la scène de la formation à distance.	L'Université occupe sa part de marché dans des créneaux peu achalandés.

Tableau 1 - Écart entre la situation actuelle et la situation désirée à l'Université Sainte-Anne

C'est donc dans le souci d'atteindre ces objectifs pour offrir un meilleur service aux étudiants et enrichir l'enseignement que l'Université a proposé la vision et la mission suivantes.

1.3.1.1 Vision de la formation à distance à l'Université Sainte-Anne

À l'Université Sainte-Anne, la formation en ligne constitue un outil de développement stratégique de la mission éducative de l'institution. Elle place l'étudiant au cœur d'une mission éducative qui repose sur un enseignement de grande qualité.

À l'Université Sainte-Anne, l'ouverture vers les cours en ligne est guidée par un principe d'élargissement de la clientèle et ne saurait d'aucune façon menacer ce qui est en place. La démarche s'inscrit dans une perspective de préservation de ce qui existe actuellement – une source de fierté tant pour l'institution que pour la communauté – pour en faire la pierre angulaire sur laquelle construire les assises d'un projet porteur.

Gérée de façon rigoureuse selon des normes de qualité bien établies, elle joue un rôle prépondérant dans le perfectionnement de méthodes d'enseignement et d'apprentissage ciblées pour la clientèle étudiante du XXI^e siècle. Elle élargit l'accès à l'éducation dans une perspective de démocratisation et de levée des contraintes spatio-temporelles et fait du parcours éducatif une expérience stimulante et valorisée.

L'intégration harmonieuse d'une technologie de pointe aux parcours pédagogiques fait en sorte que l'étudiant réalise son plein potentiel sur le plan de l'apprentissage, de ses qualifications professionnelles et de sa socialisation, des acquis de choix pour la durée de son cheminement scolaire, mais aussi tout au long de sa vie.

1.3.1.2 Mission éducative de la formation à distance à l'Université Sainte-Anne

Reconnue pour l'excellence de sa formation, l'Université Sainte-Anne offre une valeur ajoutée au parcours pédagogique de l'étudiant en lui donnant la possibilité de suivre une solide formation en ligne.

De nature essentiellement constructiviste, la formation en ligne fournit un encadrement sur les plans cognitif, social, affectif, motivationnel et métacognitif. Elle soutient étroitement les apprentissages propres à chaque ordre et secteur d'enseignement où elle est offerte, tout en élargissant les compétences techniques des étudiants pour mieux « cultiver les étoiles de demain ».

1.4 Les objectifs de l'intervention

Les objectifs de l'implantation d'un programme de deuxième cycle en ligne à l'Université Sainte-Anne reposent avant tout sur l'adoption de méthodologies éprouvées en formation à distance (contenu, stratégies pédagogiques, stratégies médiatiques, choix technologiques) pour un enseignement bien ancré dans le XXI^e siècle qui place l'apprenant au cœur de la formation.

Les objectifs de notre intervention consistent notamment à évaluer et à adapter des théories et des méthodologies pour comprendre la problématique de la formation à distance; à développer des modèles et des outils méthodologiques permettant de planifier, gérer, réaliser et évaluer des activités de création ou d'intervention en formation à distance et à développer des pratiques de formation à distance centrées sur l'apprenant tout en étant adaptées aux besoins et aux possibilités de l'Université Sainte-Anne.

Plus précisément, nous entendons nous pencher sur les conditions gagnantes d'une formation de deuxième cycle en ligne qui soit de qualité et d'orientation socioconstructiviste, le tout dans un milieu institutionnel marqué par la résistance au changement de professeurs protégés par leur convention collective. Pour ce faire, nous souhaitons dans un premier temps faire appel à l'approche par métaphores de Morgan pour bien cerner la problématique organisationnelle. Par la suite, nous visons l'élaboration d'outils de soutien à l'intention des professeurs pour le développement d'une formation en ligne de qualité reposant sur le socioconstructivisme.

1.4.1 Les principes idéologiques qui guident l'intervention

Une université se veut un microcosme de la société qui doit se caractériser par son ouverture sur les idées et la recherche. L'innovation technologique est source de changement pour l'institution et l'université doit constamment s'adapter. Le conservatisme idéologique ne peut que freiner le rayonnement de l'institution dans la communauté (proche ou élargie) et ainsi priver la société d'atouts précieux pour son avenir. La liberté académique ne saurait souffrir d'être mise en péril par le conservatisme idéologique. La survie même de l'espèce humaine réside dans sa capacité d'adaptation au changement. Il serait périlleux pour les humains de choisir d'ignorer leur formidable capacité à s'adapter et de choisir la résistance : tout est changement dans la nature.

1.5 La pertinence de l'intervention

L'intérêt de notre projet d'intervention porte avant tout sur l'établissement d'un cadre de référence pour l'implantation d'autres programmes en ligne à l'Université Sainte-Anne. Ainsi, à la lumière des essais erreurs vécus durant cette première phase, du cadre théorique et des conclusions que nous en aurons tiré, nous serons plus à même de cibler les interventions et de dégager les pratiques exemplaires.

Il va sans dire que notre travail s'inscrit également dans une perspective d'amointrissement de la résistance au changement expérimentée jusqu'à présent à l'Université Sainte-Anne devant le virage vers la formation en ligne. Si nous avons choisi à dessein de ne pas en faire le thème central de notre mémoire puisque nous aurions eu l'impression de ne pas accorder à l'apprenant toute la place qui lui revient, il n'en demeure pas moins que cette préoccupation n'est jamais bien loin.

Enfin, nous visons aussi à mettre à la disposition de futurs étudiants dans le domaine un compte rendu terre-à-terre de nos expériences et de nos essais erreurs pour faciliter leur travail. Et ce, non pas dans la perspective de leur fournir un modèle à suivre auquel nous ne croyons pas, mais en tant que source de données à analyser.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

2.1 Le cadre conceptuel

Il est évidemment difficile pour une institution d'adopter une approche qui réponde à tous les besoins et qui fasse l'unanimité. Ceci dit, le modèle de formation à distance reposant sur le constructivisme de Piaget proposé par Deschênes *et al.* (1996) nous apparaît une solution viable au problème de formation à distance à l'Université Sainte-Anne parce qu'il se démarque des approches traditionnellement utilisées en salle de classe pour mieux tenir compte des particularités de l'enseignement et de l'apprentissage à distance. Et surtout, parce qu'il place l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage.

En effet, les auteurs assoient ce modèle sur les assises suivantes : « 1) les connaissances sont construites; 2) l'apprenant est au centre du processus; 3) le contexte d'apprentissage joue un rôle déterminant » (p. 13).

Dans la même foulée, le socioconstructivisme de Vygotsky, décrit par Marchand et Loisier (2005, p. 25) comme « une approche de formation fondée sur la construction sociale du savoir entre pairs plutôt que sur la transmission d'un savoir construit », a largement inspiré nos travaux

C'est donc à partir de ce cadre théorique que nous avons passé en revue qui est l'apprenant à distance, quels sont ses forces, ses faiblesses, ses défis et ses besoins, toujours dans la perspective de bien orienter nos interventions.

On ne saurait évidemment parler de l'apprenant à distance sans aborder la fameuse question de son autonomie.

Audet (2006) souligne que :

Les grandes difficultés rencontrées en éducation à distance sont l'abandon des cours et l'isolement vécu par les apprenants » (Marchand, 2002), il faut donc y assurer : un soutien sur plusieurs plans, par du personnel d'encadrement qualifié et soutenu par des politiques et pratiques institutionnelles.

Pour nous, toute la notion du développement de l'autonomie appuyé par un encadrement solide évoque une autre condition gagnante de la formation à distance. Nous nous sommes intéressée par exemple aux travaux de Deschênes *et al.* (2001b) qui ont démontré toute l'importance de l'encadrement, de l'encadrement-cours comme de l'encadrement-programme, dans la perspective de favoriser la persévérance de l'apprenant et d'abaisser le taux d'abandon. Pour leur part, Charlebois-Refae et Gagné (2005) et Bernatchez (2005) nous ont éclairés sur les besoins de soutien des apprenants.

Nous avons également analysé la portée de ses émotions sur ses activités cognitives, nous appuyant notamment sur les travaux d'Umbriaco et Gosselin (2001), de Quinn (2006) de Gray (2002, repris par Everding, 2002), de Damasio (2004) et de Ledoux (s.d. et 1996).

Si les cours en ligne ne réussissent pas à capter l'intérêt de l'étudiant, c'est essentiellement parce que les concepteurs ne se soucient pas d'intégrer la composante émotive de l'apprentissage pour engager l'étudiant. Dans la même veine que Chickering et Gamson (2005), Quinn (2006) a dégagé sept étapes pour un apprentissage en ligne consolidé et qui portent sur : l'acquisition de compétences pratiques, une présentation vivante et concise, la sollicitation des émotions, les interrelations entre les concepts, la présentation d'exemples élaborés, la pratique et une réflexion d'ensemble raffinée. [traduction libre]

Grâce à Deschênes et Maltais (2006), nous avons aussi examiné de quelle façon on peut favoriser l'accessibilité, et ce, dans ce cadre élargi mis en lumière de façon impressionnante

par les auteurs. Pour leur part, Henri et Kaye (1985) et Henri et Lundgren-Cayrol (2003) nous ont démontré l'importance et la richesse des activités de collaboration à distance, alors qu'au chapitre de l'apprentissage, nous retenons beaucoup des travaux de Knowles (1990), Marchand et Loisier (2005), Flessas (1997), Bilodeau *et al.* (1999) et Downes (2005).

Il va sans dire que l'ensemble de notre projet nécessitait non seulement de préciser le contexte général, mais de procéder à une analyse politique des forces en présence. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des métaphores de Morgan (1999) et nous avons tenté de broser le portrait politique de l'Université Sainte-Anne, des enjeux de la formation à distance, des stratégies des acteurs et des principes idéologiques.

De leur côté, Ensminger *et al.* (2002), Carton (1999), Gacoin (2006) Marty (s.d.) et Otter (2004) ont substantiellement alimenté notre réflexion sur le phénomène de résistance au changement.

Pour broser un portrait adéquat de l'implantation d'un programme de deuxième cycle en ligne, nous ne pouvons faire totalement abstraction du phénomène de résistance au changement. Nous nous sommes notamment tournée vers Otter (2004) et Gacoin (2006) pour comprendre la portée de cette dynamique.

L'essentiel de notre étude mettra donc en lumière les conditions gagnantes de la formation à distance au regard de qui est l'apprenant à distance, de son autonomie et des moyens d'améliorer l'accessibilité, le tout, selon le contexte propre à l'institution. Nous nous sommes par ailleurs appuyée sur des expériences vécues ailleurs pour dégager ces conditions gagnantes, nous tournant au passage vers Marchand et Loisier (2005) et Rodet (2005).

CHAPITRE III

L'APPRENANT

3.1 L'apprenant¹

Dans une perspective constructiviste, l'apprenant est au cœur du processus de construction des connaissances, une démarche dynamique d'organisation, d'élaboration, de restructuration ou de formation de schémas mentaux. Mais qui est donc l'apprenant en formation à distance?

Il s'agit habituellement d'un adulte qui a un besoin de formation et qui tente d'y répondre. Marchand et Loisier (2005) le qualifient de « consommateurs de service dans le domaine de l'éducation ». Il peut être appelé à entreprendre une formation faute de posséder un métier ou une profession, pour terminer un diplôme secondaire, collégial ou universitaire, pour suivre une formation d'appoint dans le but de se perfectionner. Bref, l'apprenant adulte contemporain est littéralement « condamné » à apprendre. Il est appelé à emprunter tôt ou tard le virage de la formation continue, car dans le climat compétitif du marché du travail actuel, les pressions qui s'exercent sur lui sont intenses. Il doit constamment rafraîchir ses compétences, il en va du maintien même de son employabilité. C'est d'ailleurs la première source de motivation des étudiants à la maîtrise en éducation offerte à Sainte-Anne.

Ouvrons une parenthèse pour préciser le profil de l'apprenant durant la première phase de mise en œuvre de la formation en ligne à l'Université Sainte-Anne, soit l'implantation de la maîtrise à distance. Il s'agira essentiellement d'un enseignant de français (langue première ou langue seconde), donc possédant un baccalauréat en éducation et déjà sur le marché du travail

¹ Plusieurs sections de ce chapitre s'inspirent largement des travaux de l'auteure durant sa maîtrise.

dans une école francophone ou d'immersion. On peut croire que dans un premier temps, la clientèle demeurera assez locale pour s'élargir par la suite grâce à la promotion du programme sur la scène nationale, voire internationale. Nous avons fait état de l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée au tableau 1, la situation désirée étant que l'Université rejoigne une large clientèle composée tant de jeunes adultes que d'adultes matures et ce, sans frontières géographiques sur la planète.

C'est également pour répondre à un besoin personnel, qu'il soit d'ordre financier, familial, académique ou autre que l'adulte s'inscrit à une téléformation. Marchand (1998; citée dans Deschênes 1999) écrit d'ailleurs au sujet des choix de l'apprenant :

Outre le fait que les sociétés réclament une meilleure adaptation de l'enseignement au contexte moderne, les apprenants supportent de moins en moins un enseignement rigide, des horaires inflexibles et des programmes qui ne correspondent pas à leurs besoins réels et à leurs acquis professionnels. (p.8)

D'où l'importance pour l'Université Sainte-Anne de miser sur les cours en ligne pour diversifier son offre et assouplir les horaires, de façon à se rapprocher de la situation désirée évoquée au point 1.3.1 et mieux desservir sa clientèle.

Désormais, l'apprenant devra constamment mettre à jour ses compétences liées à des performances (Caspar, 2001; cité dans Deschênes, 2001). Certains parlent même d'un cycle de cinq ans, soit la durée de vie moyenne estimée des connaissances actuelles avant qu'elles ne deviennent désuètes. L'adulte sur le marché du travail se doit de posséder un niveau d'instruction élevé dans son champ professionnel, de bien maîtriser les technologies et de présenter des aptitudes sur le plan des relations humaines (travail d'équipe, communication, résolution de problème). Sans oublier la quantité phénoménale d'information qu'il doit traiter au quotidien et dont il choisira de ne retenir qu'une toute petite partie, celle qui répond à ses besoins.

L'apprenant en formation à distance dispose d'un bagage considérable de connaissances et de compétences auxquelles il doit maintenant arrimer le nouveau contenu. Selon Bourdages,

Denys, Mercier et Provencher (1998; cités dans Deschênes 1999), les apprenants se montrent généralement plus enclins et motivés à réaliser les activités reliées à leur domaine professionnel ou à leurs intérêts personnels. Les auteurs ont aussi conclu que les activités d'apprentissage et d'encadrement ne produisent pas les mêmes impacts selon les étudiants.

Il faut donc tenir compte du bagage de l'apprenant et l'alimenter, en fournissant par exemple à l'apprenant la possibilité de suivre un cheminement non linéaire et la possibilité de vérifier ses connaissances antérieures. De plus en plus, les professeurs² lui proposent de consulter les documents théoriques puis complètent la formation par le biais d'expériences pratiques ou de stages, ce qui fait du soutien à l'apprentissage et de l'évaluation continue les incontournables du cheminement pédagogique de l'apprenant adulte.

Selon Snow et Farr (1987; cités dans Flessas 1997), les caractéristiques personnelles de l'apprenant adulte tombent sous trois catégories : cognitive (aptitudes intellectuelles et connaissances antérieures), conative (style d'apprentissage, style cognitif) et affective (motivation, anxiété et émotion).

Pourquoi établir une distinction entre style d'apprentissage et style cognitif? Le style d'apprentissage est un concept beaucoup plus large en ce qu'il tient compte des composantes affectives et sociologiques en plus de la dimension cognitive. Le style cognitif quant à lui se définit comme la manière dont la personne perçoit, traite et comprend l'information selon différentes modalités sensorielles. Les travaux de Flessas et Lussier (1995; cités dans Flessas (1997) ont donné aux quatre styles généralement reconnus les noms de séquentiel verbal, séquentiel non verbal, simultané verbal et simultané non verbal. Il est à noter que plusieurs études réalisées sur le sujet ont permis de conclure qu'il n'existe pas de différence dans le style d'apprentissage d'étudiants à distance par rapport à celui d'étudiants en présentiel, pas plus d'ailleurs que dans leur style cognitif.

² Dans le respect du contexte qui prévaut à l'Université Sainte-Anne, nous continuerons d'utiliser le terme « professeur ».

Bourdages (1994; citée dans Deschênes et Bourdages, 1996f) est arrivée à des conclusions intéressantes sur la question :

Il est démontré que les antécédents scolaires et les expériences éducatives antérieures peuvent influencer la capacité de s'adapter des universitaires à distance ou campus (Sweet, 1986; Kember, 1989), que les styles d'apprentissage ont peu d'influence sur la performance de l'étudiant (Coggins, 1988), que la motivation peut influencer la persistance (Schwittman, 1982; Coldeway, 1986, Sweet, 1986; Kember 1989) ou y a peu d'influence (Sung, 1986).

L'auteure cite les travaux de Powell et al. (1990) pour préciser que ce sont les attributs de l'étudiant à son entrée qui ont le plus de poids dans sa réussite d'un premier cours en ligne.

3.1.1 Ses forces

Si on se penche un instant sur ses forces, on constate que l'apprenant adulte est un être curieux qui veut s'informer. Il jouit d'une capacité d'apprentissage que certains qualifient d'illimitée – mais qui est pour le moins remarquable – et plus il apprend, plus il développe sa capacité à apprendre. D'ailleurs, à mesure qu'il étoffe ses connaissances, il lui est plus facile d'aborder de nouveaux savoirs. C'est donc dire qu'il bénéficiera des retombées d'une « mise en forme intellectuelle » tout autant qu'il profitera d'une mise en forme sur le plan physique.

Habituellement, l'apprenant adulte a tout de même une certaine conscience de sa façon d'apprendre et des changements qu'il doit apporter en situation d'apprentissage à distance, que ce soit sur le plan du traitement de l'information ou de la simple organisation. En vue de l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixés, les choix qu'il fait relèveraient beaucoup plus de ses intérêts, besoins, habitudes et du contexte que de la structuration du matériel pédagogique par les concepteurs comme telle.

L'apprenant est par ailleurs tout à fait capable de faire des choix en ce qui a trait à ses activités pédagogiques. Bourdages, Denys, Mercier et Provencher (1998; cités dans Deschênes 1999) ont abouti aux constats suivants. L'apprenant ne réalise pas toutes les

activités proposées, mais tend à réaliser celles qui sont notées ou connexes à des activités notées. D'ailleurs, selon Gagné et Laferrière (1997a et b; cités dans Deschênes 1999), la majorité des apprenants effectuent des choix parmi les activités proposées, en fonction de raisons très variées : nature de l'activité, type d'activité, caractéristiques personnelles, contexte d'étude et temps nécessaire à la réalisation.

Henri et Lundgren-Cayrol (1998) citent de nombreuses études (Bohlin, Milheim et Viechnicki, 1994; Verduin et Clark, 1991; Brookfield, 1986; Beder et Darkenwald, 1982; Cross, 1981; Knowles, 1980) qui tendent à démontrer que l'adulte qui décide d'entreprendre un apprentissage, « est en général motivé et décidé à fournir les efforts nécessaires pour apprendre. » Contrairement aux apprenants plus jeunes, il sait davantage pourquoi il est là et éprouve un réel désir d'enrichir ses connaissances et de travailler de manière indépendante.

C'est d'ailleurs son expérience qui fait que l'apprenant apprend de manière plus autonome, justement parce qu'il a déjà des points de repères à partir desquels il peut élaborer de nouvelles connaissances. Il articule son apprentissage autour de situations du vécu, comme des tâches et des problèmes. Il est habituellement à l'aise et réussit bien dans un environnement où il est responsable de son apprentissage. Il s'attend à ce que les objectifs soient clairement énoncés au départ, mais aussi à y ajouter sa propre couleur. En autant que la formation l'aide à faire face à un aspect de son quotidien, il est disposé à faire les efforts nécessaires, mais il veut que les nouvelles connaissances qu'il acquiert soient immédiatement transférables. Il montre de meilleures dispositions à confronter ses idées et à apprendre quand le savoir à acquérir fera en sorte qu'il pourra mieux affronter les situations de la vie réelle. Des connaissances bien ancrées sur la vie réelle n'en seront que mieux assimilées et il leur accordera un traitement plus en profondeur.

Il réussit habituellement bien quand il est en mesure de retenir la stratégie et le cheminement qui lui conviennent pour poursuivre son apprentissage. Par contre, s'il doute ou s'il évolue dans un climat d'incertitude, la réalité le rattrape là aussi et il peut se montrer plus enclin à abandonner à la première difficulté, notamment s'il est en train de remettre en question son

choix de carrière. Nous aurons l'occasion de nous pencher sur le lien étroit entre émotion et cognition plus loin.

3.1.2 Ses faiblesses

Au chapitre de ses faiblesses, l'apprenant adulte demeure un apprenant et, de ce fait, a facilement tendance quand il renoue avec les bancs d'école, soient-ils virtuels, à retomber dans un certain état de dépendance parce qu'il recrée les conditionnements de son enfance. Le phénomène a d'ailleurs été décrit par Knowles (1990).

L'apprenant en formation a tendance à reproduire les mêmes comportements que ceux adoptés durant ses années de scolarité. Il peut s'agir de noter tous les mots quand il prend des notes, d'écrire et de répéter tout ce qu'il apprend pour le mémoriser – et c'est un fait que la mémoire peut parfois lui jouer des tours à mesure qu'il vieillit – voire de faire preuve d'indiscipline.

Quoiqu'il en soit, l'apprenant a souvent tendance à attendre que le professeur exerce un contrôle important, tant sur sa démarche d'apprentissage que sur le contenu et il perçoit souvent la connaissance comme quelque chose qu'il suffit d'emmagasiner dans sa mémoire. En clair, il perçoit son rôle comme beaucoup plus passif que celui qu'il est appelé à adopter en formation à distance.

Il est intéressant par ailleurs de remarquer cette espèce d'incohérence entre son discours, où il se veut autonome, et son comportement, où il s'en remet presque exclusivement au professeur pour tenir les rennes de sa formation. L'aider à rapprocher l'un de l'autre serait certainement un point de départ important pour le professeur.

L'apprenant, donc, tout en désirant avoir la pleine maîtrise de sa situation d'apprentissage, a tendance à vouloir, consciemment ou non, qu'on lui dise quoi faire parce qu'il ressent de l'insécurité. Cela évoque toute la question de la dépendance. Knowles s'est d'ailleurs penché sur la question.

Le risque est alors que nous supposions que cette attitude répond à un réel besoin et que nous commençons à les traiter comme des enfants, car nous générerions ainsi chez eux un conflit entre leur modèle intellectuel — l'apprenant est un être dépendant — et leur besoin psychologique plus profond, et peut-être subconscient, de s'autogérer. Et dans la plupart des cas, une personne en proie à un conflit psychologique cherche à échapper à la situation qui en est à l'origine — il est probable que ce soit partiellement la cause du fort taux d'abandons dans beaucoup de formations libres pour adultes. Lorsque nous avons pris conscience de ce problème, nous nous sommes efforcés de créer des formations au cours desquelles les enseignants aident les adultes à passer du stade de l'apprenant dépendant à celui de l'apprenant autogéré.³

En raison de son bagage préformation déjà considérable, l'apprenant peut aussi se montrer hermétique aux idées nouvelles, ainsi qu'aux modes de perception et de pensée nouveaux, lui qui est habitué à voir les choses sous « sa lumière » à lui. Cela se vérifie particulièrement s'il est plus âgé que le professeur.

L'apprenant doit aussi effectuer un investissement organisationnel constant pour ne pas perdre de vue les objectifs de sa formation, un effort qu'il n'est pas toujours prêt à faire. Cette citation d'une étudiante reprise par Ravestein (2005) nous paraît refléter fidèlement une réalité à laquelle se heurtent bien des apprenants à distance.

[...] la distance nécessite une disponibilité accrue, car l'organisation n'est pas dictée par une institution, elle est le fruit de notre propre investissement intellectuel et temporel. Il ne s'agit plus seulement d'effectuer un certain nombre de tâches que l'on nous assigne. Nous devons en permanence **renouer** le contact avec les objectifs de la formation, sans quoi cette dernière devient vite une lointaine silhouette dans le paysage de nos préoccupations quotidiennes. Cet investissement toujours renégocié me semble plus coûteux en terme d'organisation, mais il est vrai que les bénéfices qu'il apporte sont en retour plus grands pour notre construction personnelle ».

L'apprenant se heurte souvent à des difficultés d'ordre méthodologique. Ainsi, selon Glickman, citée dans Deschênes (1999), il peut éprouver des difficultés au chapitre de la planification de son temps, du suivi du programme, de l'ordonnancement de ses activités, et

³ Extrait du site Web de l'Organisation des Nations unies, <http://www.fao.org/tc/Tca/pubs/tmap33/33-1chap2.htm>

bien sûr, se sentir isolé. Ceci dit, il est prouvé que l'apprenant adulte en formation à distance n'a pas tendance à prendre l'initiative d'une communication, que ce soit avec son tuteur ou avec ses pairs. Il aime toutefois l'idée qu'un professeur ou un professeur soit disponible pour l'aider, mais encore une fois, sans qu'il fasse nécessairement appel à ses services.

L'apprenant adulte a aussi tendance à se laisser prendre entièrement aux directives et à faire de la mémorisation du matériel son point de mire en oubliant qu'il est un être créatif capable de résoudre les problèmes de façon originale et de faire des liens entre les concepts. À cet égard, un appui du professeur pour aiguiller ses pratiques vers la conception de cartes sémantiques peut s'avérer bénéfique.

La carte sémantique est un outil de construction et de représentation graphique (Deschênes, 1996e). Elle permet de représenter sous forme de modèle un réseau d'idées, d'informations ou de connaissances d'un domaine et de greffer à ce réseau tous les liens qui existent entre les éléments. L'avantage de l'élaboration de cartes sémantiques tient pour l'apprenant du fait que cela facilitera sa rétention des idées importantes et des liens entre ces idées. Il bénéficiera d'un outil pratique pour établir un plan avant la rédaction. Il pourra également organiser ses idées pour mieux les exprimer et rendre compte de ses connaissances d'un sujet.

3.1.3 Ses besoins

En ce qui a trait à ses besoins, dont plusieurs ont déjà été évoqués, on peut dire que l'apprenant souhaite faire des choix correspondant à ses besoins de développement et qu'en ce sens, il n'apprécie guère qu'autrui lui impose sa volonté. Pour certains, cela minera leur estime d'eux-mêmes, tandis que pour plusieurs, cela donnera lieu à un sentiment de frustration devant la non-reconnaissance de leur évolution personnelle.

L'apprenant a besoin d'un soutien actif sur le plan cognitif, socioaffectif, motivationnel et métacognitif pour appuyer sa démarche d'actualisation (Deschênes, 2001). C'est peut-être la dernière forme, soit la métacognition, qui lui est la moins familière, puisqu'il n'est pas habitué à se donner une emprise sur ses processus cognitifs et à les organiser de façon

consciente. Bilodeau *et al.* (1999) vont même plus loin en ajoutant la dimension psychomotrice, pour en dégager un tout qui se veut le plus près possible d'une activité pédagogique authentique.

L'apprenant a également besoin qu'on tienne compte de sa façon d'apprendre. On sait que pour ce faire, il sollicitera l'une de ses nombreuses intelligences, telles que décrites par Gardner (cité dans Umbriaco et Gosselin, 2001) : spatiale, musicale, linguistique, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et logico-mathématique. Il démontrera ainsi des préférences à l'égard d'une explication verbale, d'une lecture, d'une activité pratique, d'un schéma, etc. L'apprenant cherche généralement à intégrer les nouvelles connaissances à son univers conceptuel et il veut pouvoir réinvestir les acquis de ses expériences, expression que nous avons empruntée à Marchand et Loisier (2005).

La reconnaissance des acquis est un concept crucial pour la démocratisation de l'éducation, tout comme l'égalité des services. Il convient ici de soulever un besoin particulier de l'étudiant adulte en milieu de travail. En effet, s'il est relativement facile de déterminer les acquis en milieu scolaire ou universitaire et de proposer une réorientation ou une propédeutique à ceux qui ne possèdent pas le bagage jugé minimal pour entreprendre la formation, la situation est différente en milieu de travail.

Les étudiants adultes peuvent ainsi avoir des formations très disparates, travailler dans des secteurs différents, avoir des niveaux d'expérience hétéroclites, et se retrouver inscrits à la même formation. Ils ont donc besoin qu'on porte une attention particulière à la reconnaissance de leurs acquis. Cela peut d'ailleurs toucher une corde sensible et il nous apparaît préférable d'avoir recours à une panoplie de moyens diagnostics en pareille situation (examen, entrevue, test d'aptitude, mise en situation...) afin d'obtenir le portrait le plus juste possible, dans un souci d'équité pour l'apprenant.

L'apprenant à distance a aussi besoin de gérer ses espaces, qui revêtent une grande importance puisqu'ils peuvent influencer l'ensemble de sa démarche, donc de sa réussite. Quels sont donc ces espaces en formation à distance? Ce sont en fait les représentations

virtuelles des espaces physiques dans lesquels il évoluerait s'il suivait sa formation en présentiel dans une institution. Ces espaces lui assurent notamment un lieu pour s'informer (documents, données, experts en ligne...), collaborer (échanges, discussions, conférences...), produire (ateliers, outils), obtenir de l'aide (tutorat en ligne, conseils intelligents, aide contextuelle...) et gérer (configuration, interface...). Dans l'environnement virtuel, l'étudiant évolue de l'espace privé à l'espace commun au gré de ses besoins.

Bref, l'apprenant a besoin de savoir où il s'en va, de tirer une source de motivation du pourquoi de sa formation et de greffer son expérience et ses compétences à la formation pour poursuivre son cheminement.

3.1.4 Ses principaux défis

Enfin, en ce qui a trait aux défis de l'apprenant à distance, précisons qu'il se trouve souvent dans une situation exigeante, voire un peu inconfortable, où il doit mener de front vie familiale, carrière et formation. C'est dire qu'il est tributaire d'évènements du quotidien susceptibles à tout moment d'entraver son projet de formation – ou qui du moins finiront inévitablement par interférer avec ce dernier. Une situation délicate qui risque de le voir décrocher s'il n'est pas bien outillé.

Les considérations économiques ne lui sont pas étrangères non plus et tout ce qui peut être fait pour minimiser les coûts de formation a le potentiel de contribuer à une plus grande accessibilité de l'éducation et, partant de là, à sa démocratisation accrue. À cet égard, l'apprenant adulte en formation à distance est avantagé puisqu'il évite ainsi notamment des frais de déplacement, de stationnement et de gardiennage. D'un autre côté, des frais comme l'abonnement à un fournisseur internet ou à des services de consultation de documents pourraient s'ajouter à sa facture. En fait, l'accessibilité financière doit être une préoccupation de l'équipe de formation, particulièrement dans un contexte où les percées technologiques rendent attrayantes des initiatives pas toujours heureuses en bout de ligne.

Si la souplesse de la formule à distance lui sourit habituellement d'emblée, le défi consiste essentiellement à maintenir son intérêt une fois qu'il a entrepris sa formation. Ce qui l'intéressait au départ dans le fait de pouvoir travailler chez lui et à son rythme par exemple peut se transformer en sentiment d'isolement et se traduire par de la démotivation, voire l'abandon.

Enfin, il faut garder en tête que les points de repères et indices qui lui étaient familiers en salle de classe traditionnelle – notamment les signes non verbaux (contact visuel, clin d'œil, sourire, haussement d'épaule, soupir...) – ont disparu du paysage de la formation en ligne. L'équipe de médiatisation doit donc faire preuve de vigilance et déployer des efforts supplémentaires pour vaincre ces barrières.

3.1.5 Ses émotions

On s'intéresse depuis quelques années aux liens étroits qui existent entre émotion et cognition. Il nous semble pertinent de nous arrêter un moment à cette dimension combien importante pour le cheminement pédagogique de l'apprenant.

L'adulte est avant tout un humain, donc un être qui ressent des émotions. On peut s'inspirer de LeDoux (s.d.) pour définir l'émotion comme le résultat d'une évaluation par le cerveau de la valeur d'un stimulus. Par exemple, si le chien nous semble dangereux, on a peur. Si le chien nous semble doux, on est en confiance.

Damasio (1995; cité dans Umbriaco et Gosselin, 2001) explique que la perception des émotions est la perception première qui se produit dans notre cerveau et qu'elle donne le ton par conséquent à tout ce qui s'y produira ensuite, y compris tous les processus d'ordre cognitif. C'est dire à quel point l'influence peut être considérable et qu'on ne peut se permettre de balayer du revers de la main l'immense pouvoir des émotions sur la cognition.

Qu'est-ce que cela signifie pour l'apprenant adulte? Que devant un travail à accomplir, il fera, même inconsciemment, une évaluation du « stimulus » en question pour jauger la tâche :

C'est nouveau pour moi? C'est agréable? Je me sens d'attaque? Ça me fait peur? C'est important pour le but que je me suis fixé? Je devrais renoncer?... Et de cette évaluation découlera la réponse qu'il adoptera et sa disposition personnelle devant le problème.

Les émotions ne sont pas comme le prétendait Platon des chevaux sauvages que l'intellect doit dompter, mais bien des alliées absolument indispensables à la construction de sens, de connaissances. (Umbriaco et Gosselin, 2001)

Est-ce à dire que le traitement optimal de l'information passe par une expérience d'abord sensori-motrice puis émotionnelle « agréable », c'est-à-dire située à l'intérieur des paramètres de confort de la personne devant la tâche à accomplir? Sans doute, puisque cognitivité et affectivité sont si étroitement liées.

Umbriaco et Gosselin évoquent le nouveau paradigme de l'intelligence émotionnelle, citant Goleman (1997) pour en définir les cinq composantes : la connaissance de ses émotions, la maîtrise de ses émotions, l'automotivation, la perception des émotions d'autrui et la maîtrise des relations humaines.

S'inspirant des auteurs, on pourrait donc ajouter à la liste des facteurs de réussite de l'apprenant adulte la connaissance qu'il a de lui-même, sa capacité à adopter un sentiment approprié à la situation, sa capacité à se concentrer en canalisant ses émotions, sa capacité à reporter à plus tard la satisfaction de ses désirs, ainsi que sa capacité à percevoir les besoins d'autrui et à entretenir des relations harmonieuses.

Dans sa forme la plus pure, l'intelligence émotionnelle relève de ce que les auteurs appellent « l'état de fluidité ». Cet état de fluidité est considéré comme un facteur important de réussite et de persévérance, puisque des études ont démontré que l'apprenant qui réussit le mieux est aussi celui qui accède le plus souvent à cet état de fluidité. Pourquoi? En état de fluidité, le cerveau est au meilleur de sa capacité et le lien se fait étroit entre les régions cervicales activées et les impératifs de la tâche à accomplir.

To have the best mental performance and the most efficient pattern of brain activity, you need a match between the type of mood you are in and the type of task you're doing. (Gray 2002; cité dans Everding 2002)

L'apprenant s'abandonne en quelque sorte et le travail est source de plaisir. Inutile de rappeler que pour ce faire, il doit posséder une maîtrise de base des habiletés nécessaires à la réalisation de la tâche et qu'il doit évoluer dans un contexte favorable. Quand ces conditions sont réunies, l'apprenant fait preuve d'une plus grande motivation à chercher à se replonger dans cet état. Il y réussira quand il parviendra à « mettre ses émotions [secondaires] au service de la « performance » et de l'apprentissage. » (Umbriaco et Gosselin 2001)

L'étude de Gray (Everding 2002) abonde dans le même sens. Gray, coauteur d'une étude qui a établi le lien étroit entre les capacités mentales et les interactions entre les émotions et la cognition, a réussi à démontrer que la performance et l'activité cérébrale sont tributaires de la corrélation entre l'état mental d'une personne et son niveau de cognition. Il a démontré qu'une région du cortex cérébral est sollicitée à la fois par l'humeur et la fonction cognitive, mais pas par l'une ou l'autre prise de façon individuelle. C'est donc dire que cette région jouerait un rôle prépondérant dans l'intégration de ce qu'il appelle les signaux émotionnels aux tâches cognitives.

The patterns of activity in this area suggested that it plays a regulatory role, because it responded to the changes in subjective difficulty imposed by the various emotion-cognition combinations. (Braver 2002; cité dans Everding 2002)

L'équipe de médiatisation de l'Université Sainte-Anne doit donc prévoir les contextes et les activités qui favoriseront le mieux l'atteinte de l'état de fluidité par l'apprenant adulte. Il s'agira notamment de proposer des activités intéressantes « ici et maintenant », de lui laisser le choix de l'activité en fonction de sa forme d'intelligence dominante et de lui proposer des tâches d'un niveau de difficulté gradué. Umbriaco et Gosselin ajoutent que le milieu joue aussi un rôle : les valeurs, les règles et les normes doivent y être clairement précisées.

3.1.6 Son autonomie

« En matière d'éducation, l'autonomie consiste pour l'élève à se donner ses propres fins, ses propres méthodes et à apprendre à s'autoévaluer », nous dit Jacques Rodet (s.d.). L'apprenant autonome devrait donc être capable d'assurer lui-même une certaine gestion de ses activités d'apprentissage et de son fonctionnement cognitif.

En effet, selon Deschênes (1991),

L'apprenant autonome est un apprenant qui dirige son activité d'apprentissage en intervenant dans sa gestion. Pour ce faire, il est amené à mettre en place des stratégies métacognitives impliquant sa connaissance de lui-même en tant qu'apprenant, l'identification des tâches à réaliser et des stratégies pour y parvenir, la maîtrise d'outils de planification, de régulation et d'évaluation.

L'autonomie s'exerce sur plusieurs plans chez l'étudiant. Dans une perspective pédagogique, c'est essentiellement l'autonomie intellectuelle qui nous intéresse, cette capacité de poursuivre des activités « cérébrales » sans l'aide des autres, ce qui n'exclut pas évidemment pas le recours aux personnes qui ont des réponses à ses questions le cas échéant. Marchand et Loisier (2005) expliquent que cette autonomie repose essentiellement sur le caractère de l'étudiant, son affectivité et ses ambitions, donc en grande partie sur son autodiscipline.

Faire preuve d'autonomie dans son apprentissage, c'est différent de faire preuve d'autonomie dans sa vie personnelle ou professionnelle, ce dont l'étudiant qui s'inscrit à une première formation à distance n'est pas toujours conscient. Ce dernier n'a souvent pas été habitué à développer certaines habiletés nécessaires en formation à distance dans son parcours d'étudiant traditionnel. On lui a peu demandé à l'école de fixer ses objectifs, de s'autodiriger, de gérer son temps et ses activités, de s'autoévaluer.

L'autonomie, quand elle est favorisée par le contexte, se reflète dans les choix que l'apprenant fera à propos des modalités de son apprentissage (rythme, temps, lieu), de la méthode d'enseignement, du contenu de ses apprentissages et de sa participation aux activités

d'encadrement, pour ne nommer que ceux-là. Marchand et Loisier (2005) expliquent que « ce qui rend l'étudiant autonome, ce n'est pas l'absence physique du formateur, mais la maîtrise effective qu'il a sur les éléments [...] » (p.30). D'où le lien étroit qu'on peut tracer entre une formation ouverte, qui facilite sa démarche autonome et son besoin d'autonomie.

À cet égard, on peut ajouter une autre dimension à la démarche de l'étudiant : la dimension de la mouvance de ses besoins, qui à l'intérieur d'une même formation sont appelés à être redéfinis et fondus en une nouvelle dynamique que l'étudiant ne reconnaît pas toujours.

Pour leur part, Henri et Kaye (1985) estiment que la prise en main qui découle d'une démarche autonome et de la responsabilisation de l'adulte demeure la source la plus fiable et la plus viable de motivation pour ce dernier. C'est dire qu'il faut viser à lui donner le pouvoir d'orienter sa formation et de faire ses choix en conséquence.

On rejoint ici Deschênes et la notion d'encadrement : « Il s'agit d'approches centrées sur l'étudiant qui lui accordent un plus grand pouvoir sur sa démarche. » (Keegan, 1993, cité dans Deschênes 2001). On veut donc offrir à l'apprenant les moyens d'augmenter la conscience qu'il a de ses processus d'apprentissage afin qu'il les gère de façon plus soutenue.

Deschênes et Maltais (2006) rapportent par ailleurs qu'un des moyens d'aider l'étudiant à renforcer son autonomie consiste à

bien décrire la nature, les modalités de réalisation, l'utilité et la valeur des différents exercices proposés dans un cours. L'étudiant se construit ainsi une banque de connaissances sur les stratégies possibles et pourra mieux les utiliser le moment venu. (p. 103)

Tournons-nous de nouveau vers Knowles (1990) pour bénéficier de son expérience, de sa vision de l'apprenant et de la façon dont on peut soutenir l'apprenant dépendant.

Le concept de soi chez l'apprenant. Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie. Une fois qu'ils en sont conscients se développe en eux un profond besoin psychologique d'être vus

et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer. Ils n'admettent alors pas les situations où ils sentent que les autres leur imposent leur volonté. Pourtant, dès l'instant où ils s'engagent dans une activité marquée du signe « éducation », « formation » ou autre synonyme, ils retrouvent le conditionnement de leur expérience scolaire antérieure, ils retombent dans un état de dépendance, croisent les bras, s'enfoncent dans leurs sièges et disent « enseignez-moi. » J'ai continuellement rencontré des adultes qui semblaient gérer parfaitement leur vie, mais qui, en cours de formation, me pressaient de leur dire ce qu'il fallait faire.⁴

Notre expérience personnelle nous ayant mené aux mêmes conclusions par le passé, nous ne pouvons que partager le point de vue de Knowles. Le phénomène se vérifie particulièrement chez les adultes qui font l'apprentissage d'une langue seconde, une expérience souvent « infantilisante » puisqu'on repasse par les mêmes étapes que celles de l'acquisition de sa langue première pour apprendre à nommer les choses.

L'apprenant en formation à distance est donc un être unique qui peut vivre des difficultés à l'égard de son adaptation, de la correspondance entre ses objectifs et ceux offerts par son établissement de formation, de son parcours académique, de son engagement, etc. Difficile dès lors de mettre le doigt sur des solutions universelles pour soutenir son parcours pédagogique. Comme Bosher (1973; cité dans Sauvé, Nadeau et Gilbert., 1993), nous croyons que la congruence joue un rôle important et que c'est l'adéquation entre la perception qu'il a de lui-même et de son milieu éducatif qui sera déterminante. Il nous apparaît dès lors qu'un travail particulier doit s'exercer sur ce plan par le professeur, et, de façon élargie, par l'institution.

Enfin, mentionnons que, dans la perspective du développement de l'autonomie de l'étudiant, donc de la possibilité d'un parcours plus individualisé, on constate que les documents médiatisés au contenu immuable ne sont pas nécessairement la meilleure réponse aux besoins de l'étudiant, une préoccupation que l'équipe de médiatisation de l'Université Sainte-Anne devra garder en tête pour la conception des cours en ligne. L'université aura également un rôle à jouer en se faisant la facilitatrice de la démarche de l'apprenant vers une plus grande

⁴ Extrait du site de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture, <http://www.fao.org/tc/tca/pubs/tmap33/33-1chap2.htm>

autonomie, lui fournissant notamment l'information et des outils en ce sens. Ainsi, ce dernier dépassera plus facilement les contraintes de la distance, appréciant le fait d'être indépendant de l'institution. Sans compter que cette forme d'autonomie représente une compétence prisée des employeurs.

3.1.6 Sa motivation et sa persévérance

La motivation et la persévérance constituent deux défis de poids pour l'apprenant. La motivation, c'est cette force qui pousse à s'engager et à poursuivre ses efforts en vue de l'atteinte d'un but. Dans le cas de l'apprenant, on pourrait la définir comme ce qui le pousse à s'investir pour acquérir une compétence donnée. Il s'agit donc davantage d'une caractéristique d'ordre affectif. La persévérance, pour sa part, c'est cet élan moteur qui l'amènera à faire taire les irritants en cours de formation pour poursuivre son cheminement vers le but à atteindre.

De façon générale, l'apprenant entreprend sa formation avec une bonne dose de motivation personnelle, qui repose pour Glickman (1999; citée dans Deschênes 1999), sur la possibilité d'obtenir une qualification professionnelle, d'améliorer sa situation personnelle, de s'enrichir sur le plan personnel, de retrouver un emploi, ou d'obtenir une dernière chance de suivre une formation parce qu'elle n'est pas dispensée en présentiel.

La motivation est tributaire de différents facteurs. Ainsi, l'étudiant doit attacher de l'importance aux objectifs de l'apprentissage et ressentir de l'intérêt face à la tâche à accomplir. Il doit avoir un sentiment de compétence devant l'atteinte des objectifs et l'ampleur de la tâche à réaliser. Enfin, dans une perspective élargie, il doit sentir qu'il est maître de ses choix et que son avenir est important. Sauvé, Nadeau et Leclerc (1993) rapportent qu'il n'existe pas de différence sur le plan de la motivation entre les étudiants   distance et ceux en présentiel.

CHAPITRE IV

LA FORMATION À DISTANCE

4.1 L'apprentissage⁵

La finalité de l'apprentissage, c'est de parvenir à ce point où l'apprenant est en mesure de reproduire par ses comportements les connaissances acquises, c'est-à-dire d'effectuer un transfert afin d'adapter ce qu'il sait à ce qu'il doit faire.

Dans son rapport à l'UNESCO, la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle articule l'apprentissage autour des quatre piliers que sont « apprendre à connaître », « apprendre à faire », « apprendre à vivre ensemble » et « apprendre à être ». Cette vision « englobante » et intégrée nous paraît bien répondre aux exigences de l'apprentissage – et jeter les balises qui permettront d'en assurer la qualité. Elle s'inscrit tout à fait dans le courant du constructivisme où l'apprenant est au cœur du processus d'apprentissage et rejoint les principes de la formation à distance qui veulent rapprocher le savoir de l'apprenant (Deschênes *et al.* 1996).

L'apprentissage repose donc sur l'acquisition d'une gamme de connaissances et le développement de nombreuses compétences, notamment sur le plan social. Au niveau universitaire, l'apprentissage visera entre autres à former des « spécialistes » dans divers champs de compétence, tout en favorisant une ouverture sur le monde et une conscience sociale. C'est dans cette veine que l'Université Sainte-Anne souhaite passer d'un enseignement relativement homogène en milieu fermé à un enseignement plus ouvert sur le

⁵ Plusieurs sections de ce chapitre s'inspirent largement des travaux de l'auteure durant sa maîtrise.

monde, tel que défini au point 1.3.1 : l'Université favorise les échanges entre les citoyens planétaires de demain.

L'institution a également comme préoccupation que la formation à distance favorise le développement des aptitudes des étudiants à la collaboration et au travail d'équipe, une compétence fortement recherchée chez les employeurs.

4.2 La formation à distance

Nous faisons nôtre la vision de Deschênes *et al.* (1996) à propos de la formation à distance qui devient désormais l'instrument permettant de « rapprocher le savoir de l'apprenant », tout simplement. Nous en apprécions à la fois le caractère épuré et la vision englobante.

Rappelons tout d'abord qu'on peut définir trois formes de savoir : l'apprenant possède un niveau donné de savoir conceptuel (information), de savoir-être (façon de se comporter avec les autres) et de savoir-faire (production). Il nous apparaît que les pressions qui s'exercent de la part de la société touchent davantage au savoir conceptuel et au savoir-faire. Par exemple, on exige rarement d'un employé qu'il aille suivre une formation sur le travail d'équipe, tout en s'attendant comme nous l'avons mentionné précédemment à ce qu'il fasse bonne figure sur ce plan.

Il nous paraît aussi important de conceptualiser ces formes de savoirs dans le domaine de la formation à distance et de créer des activités pédagogiques qui font appel aux différentes formes. Ainsi, pour l'apprenant, il pourrait s'agir notamment de surmonter les difficultés de la distance sur le plan de l'expression de soi (savoir-être), de synthétiser l'information (savoir conceptuel) ou de « télémanipuler » un objet d'apprentissage (savoir-faire).

4.2.1 Un espace virtuel dynamique

Les interactions entre apprenants donnent lieu à des processus cognitifs, critiques et consensuels extrêmement valables en pédagogie. La formation à distance n'est pas en reste

puisqu'elle peut miser sur l'apport riche des nouveaux médias pour optimiser cette dynamique de communication et de collaboration dans l'espace virtuel. Les apprenants construisent alors leurs nouvelles connaissances à partir d'échanges, d'argumentations et de validations qui prennent place à distance, par l'entremise d'un média. Un des grands avantages sur le plan pédagogique tient alors dans la possibilité de produire des hypertextes au contenu enrichi.

Dans l'espace virtuel, c'est à la fois autour de la tâche à accomplir et de facteurs humains indépendants que s'organise « la vie en société », marquée par la collaboration. Voilà pourquoi il n'est pas rare de voir se nouer des liens d'amitiés, tout comme on peut assister à l'émergence de conflits ou de sentiments de découragement. L'espace virtuel commun devient un microcosme de la société, parfois en mieux : le rapport est égalitaire, la participation active et la collaboration peuvent s'épanouir. Marchand et Loisier (2005) notent que « le modèle collaboratif renforce l'esprit démocratique. » (p. 22)

Les groupes d'apprenants se forment habituellement pour assimiler une matière plus ardue, dans un cadre de résolution de problème. C'est l'efficacité du groupe à résoudre le problème qui devient la mesure de la productivité de ce groupe. L'apprentissage s'articule alors autour de la construction (remarquer la nuance : on ne parle pas d'acquisition) d'un savoir commun, qu'on peut voir comme un tout plus riche que la somme de ses parties.

Henri et Lundgren-Cayrol (2003) ont rapporté que la collaboration mobilise sur trois plans :

- communication, pour alimenter la réflexion sur l'objet de la collaboration, pour réaliser des tâches et pour tisser des relations;
- engagement, pour assurer une contribution cognitive et sociale significative, pour se mettre au service du groupe et pour mobiliser leurs efforts en vue de la réussite;
- coordination, pour optimiser l'efficacité de l'activité du groupe. (p. 100)

Cela évoque toute la question de l'enrichissement des discussions par le groupe, une dynamique dont ne peut profiter l'étudiant qui travaille seul de son côté. Il s'investit dès lors

dans une démarche de communication qui va lui permettre d'élaborer ou de remodeler un modèle de connaissances plus évolué qu'il fera sien.

Marchand et Loisier (2005) indiquent au sujet de la collaboration :

Il faudrait donc inclure dans le design du cours une phase de réflexion métacognitive sur les habitudes d'apprentissage pour que l'apprenant comprenne l'importance de celles-ci (déconditionnement) et une phase d'apprentissage aux méthodes collaboratives. (p. 130)

4.2.2 Pour un apprentissage en ligne consolidé

Le lecteur est au fait que c'est essentiellement dans la perspective d'offrir des cours en ligne à l'Université Sainte-Anne que nous avons orienté nos travaux, l'institution jouant un rôle actif sur le plan de la vidéoconférence depuis de nombreuses années déjà. Il s'agit donc de dégager les éléments qui favorisent et optimisent cet apprentissage en ligne. Nous nous sommes interrogée à savoir quels étaient les critères pratico-pratiques déterminants pour la formation en ligne.

Tournons-nous un instant vers Quinn (2006), qui s'est intéressé à l'apprentissage en ligne consolidé. Ses propos nous rejoignent aisément, nous qui tentons par tous les moyens de démystifier la formation en ligne et de demeurer sur le plan du « très concret ». Pour l'auteur, c'est essentiellement parce que les concepteurs ne se soucient pas d'intégrer la composante émotive de l'apprentissage de façon à engager l'apprenant que les cours en ligne ne réussissent pas toujours à capter son intérêt – ce en quoi il rejoint la pensée d'Umbriaco et Gosselin (2001), Ledoux (s.d.), Damasio (2004) et Gray (s.d.; cité dans Everding 2002), notamment. Il propose donc sept éléments clés pour un apprentissage en ligne consolidé, toutes des pratiques que nous souhaitons retenir pour la conception de cours en ligne à l'Université Sainte-Anne.

4.2.2.1 Des compétences pratiques

Le plus souvent, les concepteurs se contentent de présenter un contenu pédagogique qui n'est pas suffisamment arrimé à des situations de la vie réelle. Or le transfert des connaissances ne peut prendre tout son sens que si l'étudiant a la possibilité d'adapter ses nouvelles connaissances à ce qu'il doit faire. Il s'agit là également d'une source de motivation pour lui, ce qui nous ramène au lien étroit entre le volet cognitif et l'effet des émotions.

Voilà pourquoi il faut s'assurer de formuler les objectifs d'apprentissage en fonction de l'après : que fera l'étudiant de façon différente après avoir acquis ces nouvelles connaissances. Il faut donc penser « nouvelles compétences » plutôt que simplement « nouvelles connaissances ».

4.2.2.2 Une présentation vivante et concise

On constate régulièrement que les cours diffusés en ligne sont verbeux. Le texte est peu vivant, prend trop de place et il n'y a rien pour engager l'étudiant.

D'où l'importance d'avoir recours à des phrases courtes et percutantes. Il faut faire un usage maximum de l'espace blanc, des graphiques et des images, des puces et du surlignage. Ne pas hésiter à mettre des mots ou des parties de phrase en caractères gras, de les souligner, de mettre de la couleur... Le ou les mots clés de la phrase doivent littéralement sauter au visage de l'étudiant.

4.2.2.3 Des émotions sollicitées

Comme le veut l'adage, on n'a pas de deuxième chance de faire une première bonne impression. Il faut solliciter l'intérêt de l'étudiant dès le départ, surtout s'il s'agit d'un premier cours (Introduction à ...). Il faut faire appel à son cœur au même titre qu'à son cerveau. Nous avons vu que quand l'étudiant s'engage sur le plan émotif, son apprentissage en est maximisé d'autant. Comment l'engager? En lui faisant voir de quelle façon ses

nouvelles connaissances vont lui permettre de faire les choses différemment, donc de développer de nouvelles compétences.

Un truc consiste également à lui indiquer de façon régulière où il est rendu et le temps approximatif qu'il lui reste avant d'atteindre les objectifs pour soutenir sa concentration et son intérêt. Si on le prévient à l'avance que telle section est plus aride, il aura moins tendance à se sentir découragé et à abandonner.

4.2.2.4 Des concepts interreliés

En vertu des fondements du constructivisme, il faut, pour acquérir de nouvelles connaissances, activer celles que l'on possède déjà. Le même phénomène s'applique donc par ricochet à l'acquisition de nouvelles compétences, pour lesquelles il faut « activer » le contexte où elles seront employées.

Il est essentiel d'aider l'étudiant à se placer « en contexte » avant d'y associer de nouveaux éléments. Un truc consiste à partir du portrait le plus général (Vous travaillez dans un cabinet d'avocats...) vers le plus spécifique (vous contestez le point de loi 145.2 en vertu de quels arguments?), avant de repasser chacune des étapes, aux fins de rétention.

De plus, quand on fournit un modèle mental à l'étudiant, ce dernier a de meilleures chances de rétention. Il sera plus susceptible de s'adapter par la suite à des situations problématiques s'il comprend bien la structure de ce qu'il a appris. Et toujours pour optimiser la rétention, il est fortement conseillé de lui fournir un soutien d'appoint, qu'il s'agisse d'ajouter un graphique à une liste à puces ou un diagramme à un court texte. Le lecteur comprendra ici toute la puissance d'une animation à des fins de rétention.

« Good concepts are elaborated into a meaningful rationale, represented in multiple ways, and model-based ». (Quinn, 2006)

4.2.2.5 Des exemples élaborés

Une fois que la compétence a des assises solides, il faut aider l'étudiant à comprendre comment il peut l'appliquer selon divers contextes.

Cela se fait souvent en pointant les erreurs faites par l'apprenant, de façon à ce qu'il puisse revenir en arrière et emprunter une voie différente qui apportera une solution satisfaisante. Tout ce processus est hautement formatif et donne beaucoup d'emprise à l'étudiant sur sa formation, une situation souhaitable pour son traitement en profondeur de l'information. En même temps, on lui fournit des exemples de rendement réalistes, d'autant plus précieux si la formation n'est pas en lien direct avec le contexte d'exécution de la tâche demandée. Ces exemples peuvent être issus d'info-bulles, de narration, ou de toute autre technique qui permet d'illustrer le cheminement de pensée pour la tâche à accomplir. Pour Quinn, de bons exemples « indiquent le contexte, modèlent les processus de pensée sous-jacents et les étapes réelles et relient l'application du concept à différents contextes. » [traduction libre] L'auteur ajoute que si on parvient à ce qu'ils interpellent les émotions en plus, par exemple, en ayant recours à des histoires, les exemples serviront d'autant mieux l'apprentissage.

4.2.2.6 Une pratique « pratique »

C'est bien connu, les styles d'apprentissage sont divers et se valent tous. Et le nouveau savoir demeure abstrait tant qu'il n'a pas été mis en application de façon conceptuelle et dynamique.

Nous avons vu plus tôt l'importance d'aider l'étudiant à procéder par essais erreurs. Or pour ce faire, il doit avoir la perception que l'exercice est stimulant et qu'il en vaut la chandelle. Il faut trouver l'équilibre entre un degré de difficulté stimulant et la frustration engendrée par une activité trop difficile.

Quinn (2006b) évoque toutes les possibilités du jeu à cet égard. Il suggère également l'adoption de mini-scénarios le plus souvent possible, donnant en exemple l'élaboration de questions à choix multiples.

4.2.2.7 Une réflexion raffinée

Une fois que l'étudiant a eu l'occasion de mettre son savoir en application dans différents contextes et qu'il démontre sa compétence, il faut lui permettre de mettre le point final à son apprentissage et ce, pas seulement à l'aide d'un test noté.

Il s'agit encore et toujours de donner un sens plus profond à ce qu'il vient de faire, en insistant idéalement sur son rendement individuel à l'aide de commentaires personnalisés. Il faut également revenir au contexte plus général en fin d'apprentissage, et renforcer l'impact du nouveau savoir dans les situations de la vie réelle. Enfin, l'apprentissage doit s'achever sur une note plus « émotive », c'est-à-dire que l'étudiant pourra vivre ce que Quinn (2006) appelle l'« emotional closure » et obtenir un soutien continu pour la suite des événements.

Aux critères retenus par Quinn, nous aimerions ajouter celui primordial d'apprendre à l'apprenant à apprendre à distance, ce qui évoque tout l'aspect de sa métacognition. La formule est un peu usée, mais nous en avons redécouvert l'essence lors d'un colloque sur les nouveaux médias qui s'est tenu à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard en septembre 2007. Le conférencier invité, Will Richardson, enseignant américain à la retraite, a martelé son message à l'auditoire : la pédagogie doit désormais se préoccuper d'enseigner où trouver ses sources d'information et comment les valider. On s'éloigne de plus en plus de l'époque où tout le savoir requis était contenu dans un seul livre, sans compter qu'à la vitesse où l'information change, on ne peut plus se fier à une seule source. On n'a qu'à penser au débat récent à savoir si Pluton est une planète ou non...

4.2.3 L'assurance-qualité

Nous avons vu que rapprocher le savoir de l'apprenant (Deschênes *et al.* 1996) constitue la pierre angulaire de la formation à distance. Cette démarche repose sur une gamme de considérations toutes plus importantes les unes que les autres dans une perspective d'assurance-qualité.

L'assurance-qualité – qui, de toute évidence doit constituer une préoccupation de tous les instants au moment de la mise en ligne d'un cours ou d'un programme de formation – revêt pour nous encore plus d'importance dans le contexte un peu explosif de l'Université Sainte-Anne. Nous avons déjà évoqué notre volonté que la qualité du produit témoigne de la rigueur consentie aux activités de formation en ligne pour aider à sensibiliser professeurs et détracteurs de la formation à distance

De nombreux auteurs dont Deschênes, Maltais, Henri, Marchand et Loisier placent l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage, ce qui demeure pour nous l'un des critères premiers qui permettra d'évaluer une formation à distance. Marchand et Loisier (2005) ont bien mis en évidence l'importance de clarifier les objectifs et les attentes et de bien cibler les compétences à atteindre. Ils ont également analysé toute la question du regroupement d'apprenants en vue de l'obtention d'une nouvelle synergie susceptible de faciliter l'apprentissage. Deschênes *et al.* (2001), notamment, ont évoqué le principe d'activation des connaissances nécessaires à une démarche d'apprentissage. Les principes de qualité suivants sont retenus par de nombreux auteurs : organiser les connaissances de façon structurée et transparente, offrir des activités et des parcours pédagogiques variés pour solliciter les différents types d'apprentissage, favoriser la coconstruction des connaissances.

Il nous est donc apparu souhaitable de concevoir notre propre tableau-synthèse des critères de qualité d'une formation en ligne, tableau qui nous servira d'aide-mémoire quand sonnera l'heure de l'évaluation. Le tableau 2 est présenté à la page suivante.

Est-ce que la formation en ligne...

- place l'étudiant au cœur du processus à toutes les étapes?
- communique clairement les objectifs et les attentes?
- cible bien les compétences à atteindre?
- permet à l'étudiant d'activer ses connaissances antérieures?
- offre des activités stimulantes?
- présente différentes activités pour différents styles d'apprentissage?
- permet différents parcours pédagogiques?
- communique une organisation des connaissances transparente?
- soutient l'apprentissage actif?
- fournit une rétroaction rapide?
- mise sur la coconstruction des connaissances par les étudiants?
- développe leur esprit d'entraide, leur sens de la coopération et de la réciprocité?
- encourage les communications fréquentes et régulières entre pairs et entre l'étudiant et le professeur?
- développe l'autonomie de l'étudiant et son aptitude à gérer son temps?
- se préoccupe de motiver l'étudiant et d'assurer sa persévérance?
- favorise le transfert des apprentissages dans des activités hors classe?
- requiert de l'étudiant une somme de temps et d'efforts raisonnable?
- tient compte dans les contenus et les durées estimées du fait que la formation en ligne nécessite pour l'étudiant un certain ajustement et une familiarisation avec ce nouveau mode de diffusion?
- prévoit des activités d'évaluation et d'autoévaluation fréquentes?

Tableau 2 – Les critères d'évaluation d'une formation en ligne à l'Université Sainte-Anne

4.2.4 L'accessibilité

L'accessibilité « a constitué et constitue encore le motif essentiel qui préside à la mise en place de tout système de formation à distance ». (Deschênes et Maltais, 2006). Nous accordons une grande importance à l'accessibilité dans une perspective de démocratisation de l'éducation. Aux fins de réduction de l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée à l'Université Sainte-Anne, l'université se doit de rejoindre une large clientèle composée tant de jeunes adultes que d'adultes matures et ce, sans frontières géographiques sur la planète.

Au chapitre de l'accessibilité de la formation à distance, les postulats de base sont les suivants :

- 1) L'adulte est « condamné » à apprendre toute sa vie.
- 2) Cet apprentissage prend place dans des lieux et selon des formats et des circonstances diverses.
- 3) Les institutions doivent se donner pour mission de faciliter l'accessibilité sous toutes ses formes, dans une perspective de souplesse et d'adaptabilité.

Mais pas dans n'importe quelles conditions et à tout prix. Au sujet de l'accessibilité, Deschênes et Maltais (2006) écrivent :

Si l'objectif premier de l'accessibilité est d'offrir au plus grand nombre d'individus des formations qui répondent à leurs besoins, on oublie souvent qu'il ne suffit pas de donner accès à des activités, il faut aussi s'assurer qu'on le fait dans des conditions qui rendent possible leur appropriation par les apprenants. (p. 4)

Les auteurs reprennent la définition du Dictionnaire de l'éducation (Legendre, 1993, p. 7) pour définir l'accessibilité : « caractère de ce qui peut être facilement abordé, atteint, approché, intégré. » S'il va de soi que la formation à distance se doit d'être conviviale et intégrante sur le plan du contenu et des médias, c'est avant tout l'élément d'ouverture qui nous intéresse dans le cas de l'Université Sainte-Anne.

En effet, l'université est la seule institution francophone de la province. Elle est située à l'extrémité sud-ouest, dans une région acadienne isolée où les services sont très restreints. C'est donc dire que la population acadienne et francophone des régions d'Argyle, d'Halifax (où étudient notamment plus de 2 000 élèves acadiens et francophones dans deux écoles primaires et une secondaire), de Pomquet, de Chéticamp, de l'Isle-Madame et de Sydney n'a que peu de perspectives de poursuivre des études postsecondaires en français en Nouvelle-Écosse. Une meilleure accessibilité aux programmes par l'entremise de la formation à distance contribuerait certes à nourrir le noyau de base de la clientèle, à faire rayonner l'institution dans les régions acadiennes (une des pistes de développement à laquelle on veut tenter de donner un essor, tel qu'expliqué au point 1.3.1) et surtout « à rapprocher le savoir des apprenants ».

L'Université Sainte-Anne aurait tout à gagner par ailleurs à accueillir une clientèle internationale par la mise en place de programmes susceptibles d'intéresser les francophones d'ailleurs en Amérique, en Afrique et en Asie.

Par ailleurs, l'accessibilité doit se faire la marque de commerce de la formation à distance parce que cette dernière vise à proposer des situations d'apprentissage

qui tiennent compte des contraintes individuelles de chaque apprenant, c'est-à-dire des distances spatiale, temporelle, technologique, psychosociale, socioéconomique (Jacquinot, 1993) et pédagogique qui peuvent rendre le savoir inaccessible. (Deschênes et Maltais, 2006, p. 17)

L'accessibilité revêt également une importance considérable sur le plan démocratique. La clé qui permet d'élargir l'accès aux programmes consiste à assouplir les politiques d'admission et reconnaître l'expérience comme un critère suffisant dans bien des cas. Sur ce plan, l'Université Sainte-Anne doit faire preuve de plus d'ouverture car elle n'a aucun programme favorisant l'accessibilité. L'institution doit se doter de politiques qui favoriseront l'équité et l'égalité d'accès pour tous aux études supérieures, dans une perspective de démocratisation de l'éducation. Nous retenons la vision de Tapp (2002) reprise par Deschênes et Maltais (2006) selon laquelle « la connaissance n'est pas une marchandise à vendre ».

Au sujet de l'équité, ajoutons l'importance pour l'institution de concevoir des cours qui traduisent des réalités culturelles multiples et qui offrent différents parcours de formation. En effet, l'accessibilité peut se trouver grandement réduite si la formation à distance ne fait pas en sorte d'éliminer les contraintes qui obligent un étudiant à réaliser une activité qui ne correspond pas à ses valeurs, lesquelles peuvent porter sur des us et coutumes, des traditions, la langue, la religion, la culture, le statut...

4.2.5 Les considérations pédagogiques

4.2.5.1 Le constructivisme, le socioconstructivisme et la flexibilité cognitive

Nous avons déjà mentionné que la finalité de l'apprentissage, c'est de parvenir à ce point où l'apprenant est en mesure de reproduire les connaissances acquises par ses comportements, c'est-à-dire d'effectuer un transfert afin d'adapter ce qu'il sait à ce qu'il doit faire. Il s'agit donc pour lui de développer une pensée critique et des habiletés de résolution de problèmes, en marge du développement de son autonomie et de son autorégulation.

En ce sens, l'approche constructiviste présente de nombreux aspects intéressants sur le plan pédagogique en formation à distance, où les façons de faire traditionnelles (lire transmission à la verticale du contenu de l'enseignant à l'apprenant) ne suffisent plus.

Selon Deschênes, il existe trois principes fondamentaux qui sous-tendent le recours à l'approche constructiviste en formation à distance. La connaissance est construite par l'apprenant, l'apprentissage repose sur les interactions de l'apprenant avec du matériel ou des personnes et est tributaire du contexte dans lequel l'apprenant évolue.

Ce que l'on vise pour l'acquisition de connaissances par l'apprenant, c'est une représentation mentale bien intégrée aux connaissances préalables, dans une perspective d'adaptabilité. Voilà pourquoi l'apprenant a aussi besoin de pouvoir « imposer » ses structures personnelles et que le professeur doit être en mesure de lui fournir un soutien en ce sens.

Pour y parvenir, l'apprenant doit être accompagné et soutenu activement tout au long de son parcours et ce soutien assidu se manifeste tant sur les plans cognitif, socioaffectif, motivationnel que sur le plan de la métacognition, pour atteindre ce niveau de représentation optimale. Il doit « inventer le réel », selon une expression de Henri et Kaye (1985), pour s'approprier graduellement le contrôle de sa démarche d'apprentissage.

Il sera particulièrement aidé en cela par une approche plus socioconstructiviste, une démarche qui s'intègre bien à l'approche collaborative. En effet, quand l'apprenant choisit de se regrouper avec d'autres apprenants adultes, tous apprennent les uns des autres à partir de la nouvelle synergie ainsi créée. Pour Marchand et Loisier (2005), « l'apprentissage est un processus social. » (p. 21). L'apport riche des médias sur le plan de la télécollaboration constitue un avantage non négligeable des percées technologiques pour l'enseignement moderne. On n'a qu'à penser au courriel, au clavardage, aux forums de discussion, aux wikis, aux blogues, à la technologie voix sur réseau IP, au partage de fichiers et d'applications, etc., toutes des formes de communication, voire des outils de collaboration qui n'ont fait leur apparition en pédagogie que tout récemment.

La théorie de la flexibilité pour sa part, ajoute en quelque sorte au constructivisme en suggérant que, plutôt que de faire simplement appel à un bloc de connaissances déjà emmagasinées pour en bâtir de nouvelles, il faut plutôt puiser et récupérer des connaissances dans diverses structures – ou blocs – et dans des représentations mentales existantes, pour construire un nouvel assemblage. C'est ce qui la distingue essentiellement du constructivisme.

Toujours selon la théorie de la flexibilité cognitive, la vraie construction de connaissances se fait à l'aide de la nouvelle structure ainsi échafaudée. L'apprentissage relève par conséquent de deux étapes où la première construction, qui repose sur les connaissances déjà acquises et les expériences, sert de fondement à la deuxième construction, qui porte sur l'objet d'étude et qui façonnera les nouvelles connaissances.

L'apprenant qui veut maîtriser des connaissances complexes et en faire le transfert, doit s'astreindre à cette « gymnastique » cognitive pour extraire de ses structures mentales les seules parties pertinentes à la situation d'apprentissage. Il évitera par le fait même de tomber dans le piège où une seule vision serait associée à l'objet d'étude.

En ce sens, l'approche collaborative rejoint bien la théorie de la flexibilité cognitive également puisque l'apprenant, grâce à ses connaissances antérieures et à son expérience, s'investit dans une démarche de communication qui va lui permettre d'élaborer ou de remodeler un modèle de connaissances plus évolué qu'il fera sien. Si nous n'adhérons pas entièrement à la vision de Henri et Lundgren-Cayrol (2003) et Henri et Kaye (1985), qui fait en quelque sorte de l'approche collaborative une solution universelle aux problèmes de formation à distance, nous en reconnaissons toutefois le grand mérite quand elle est bien dosée. Enfin, soulignons que l'approche par projet constitue pour nous une avenue de choix pour l'apprentissage en formation à distance.

Voilà donc le recoupement d'approches pédagogiques qui guidera la médiatisation des cours à l'Université Sainte-Anne.

4.2.5.2 La métacognition

Nous avons déjà évoqué le fait que l'apprenant adulte a été peu habitué à réfléchir à la façon dont il apprenait. Ses enseignants ont pu lui faire part de commentaires au cours de sa scolarité, mais de façon générale, il s'est peu interrogé lui-même sur la question et ne se montre guère enclin à le faire spontanément. Le professeur peut donc jouer un rôle de soutien important à cet égard. Il importe de lui proposer des activités qui faciliteront sa maîtrise de la gestion de son apprentissage, soit des activités d'ordre métacognitif, toujours dans une perspective autonomiste. Deschênes et Maltais (2006) notent par ailleurs que les apprenants semblent apprécier ce genre d'activités.

Une formation est une opportunité précieuse pour l'apprenant adulte d'apprendre à mieux se connaître lui-même et une occasion exceptionnelle de croissance personnelle. Tant sa

tolérance que sa persévérance, sa motivation, ses méthodes de travail, ses limites, voire son courage seront mis à l'épreuve et il ne fait aucun doute que l'apprenant, après sa formation, sera différent de l'apprenant qu'il était avant la formation.

À la lumière du développement de sa métacognition, l'apprenant gagnera à poser un regard réaliste sur sa personnalité, sa motivation, son rapport avec le savoir, ses capacités cognitives, son rapport avec les autres, ses stratégies d'apprentissage, ses méthodes de travail et ses blocages pour obtenir un éclairage nouveau quant à ses démarches d'acquisition et d'appropriation de connaissances.

Il sera donc important d'aider le professeur à bien saisir cette dynamique, car les professeurs de Sainte-Anne, comme c'est souvent le cas, sont avant tout des spécialistes dans leurs domaines respectifs et n'ont pas de formation formelle en pédagogie. Une séance d'échanges informels sur les activités métacognitives de l'apprenant pourrait très bien constituer une activité de perfectionnement professionnel annuelle pour les professeurs.

4.2.5.3 Le soutien à l'apprentissage

Le soutien à l'apprentissage repose sur toutes les interventions destinées à favoriser l'acquisition de connaissances et la rétention du savoir. Ce soutien s'exerce sur plusieurs plans, tels que les ont définis Deschênes et Lebel (1994), repris dans Deschênes et Bourdages (1996b).

Sur le plan cognitif, le soutien à l'apprentissage vise le traitement d'informations, soit dans un domaine conceptuel (la discipline) ou encore dans des aspects plus méthodologiques (stratégies), voire administratifs (les modalités de la formation).

Sur le plan socioaffectif, le soutien s'articule autour des valeurs, attitudes, émotions, sentiments, connaissances antérieures de l'apprenant et des compétences qu'il se reconnaît pour essayer d'attirer son attention sur ce vécu.

Sur le plan motivationnel, le soutien consiste notamment à fournir à l'étudiant des situations d'apprentissage qui donnent un sens à ce qu'il fait. Rappelons que les processus affectifs ont une incidence sur l'apprentissage. Ainsi, si l'étudiant accorde une grande valeur à la situation d'apprentissage, il en sera d'autant motivé parce qu'il fait l'adéquation entre ce qu'il apprend et ses objectifs personnels.

Sur le plan métacognitif, le soutien porte sur la planification globale du travail à effectuer et sur l'activation des stratégies appropriées en ce sens, ainsi que sur le contrôle et la vérification.

Plus concrètement, on peut résumer ainsi le soutien qui peut s'exercer à chaque étape d'une formation.

Au début de la formation, on veut notamment aider l'étudiant à prendre conscience de son état affectif et de ses émotions face au travail à accomplir. On veut l'aider à s'assurer qu'il a les compétences requises, à la fois pour exécuter les tâches et pour utiliser les médias proposés. On veut aussi soutenir sa démarche d'identification de ses sources de motivation et des éléments qui permettront de la maintenir, tout comme on veut appuyer sa démarche d'identification des difficultés éprouvées antérieurement et des difficultés qui pourraient survenir durant la formation. Enfin, on veut l'encourager à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels parallèles à ceux du cours et à planifier le déroulement de son apprentissage de façon optimale.

En cours de formation, le soutien à l'apprentissage consiste à aider l'étudiant à mettre en œuvre ses propres activités métacognitives. On veut soutenir sa démarche d'identification et de développement de méthodes de travail optimales pour son apprentissage. On veut lui fournir les moyens d'identifier adéquatement les difficultés rencontrées, ses besoins de support et les ressources auxquelles il peut faire appel. On veut l'aider à gérer le déroulement de la formation selon le cadre proposé. On veut l'aider à cerner son vécu par rapport à la formation. On veut enfin lui permettre d'échanger, tant avec son entourage immédiat qu'avec ses pairs et avec l'équipe pédagogique.

En fin de formation, il s'agit d'aider l'étudiant à faire une autoévaluation solide et à dresser le bilan de son apprentissage sur le plan de sa démarche métacognitive, des efforts déployés, des stratégies mises en œuvre, etc. On veut l'appuyer dans sa démarche de vérification d'atteintes des objectifs, tant ceux du cours que les siens propres. On veut valider ses sentiments par rapport à la formation. Enfin, on veut l'aider à cibler des situations où il pourra désormais utiliser ses nouvelles connaissances et les suites possibles à son apprentissage.

Le soutien à l'apprentissage vise donc également le développement de ce qu'on pourrait appeler des compétences transversales, ces compétences qui ne relèvent pas directement d'une discipline, mais qui se développent parallèlement aux compétences prescrites dans les contenus de cours. Les compétences transversales touchent essentiellement aux domaines intellectuel et méthodologique, personnel et social ainsi qu'à la communication.

4.2.5.4 L'encadrement

Le soutien à l'apprentissage revêt donc une importance cruciale en formation à distance. Ce soutien est fourni à l'apprenant par deux créneaux privilégiés : l'encadrement-cours et l'encadrement-programme (Deschênes et Lebel, 1994, repris dans Deschênes et Bourdages, 1996b).

L'encadrement-cours relève davantage des interventions destinées à favoriser la démarche de l'apprenant et qui appuieront son apprentissage, que ce soit de façon individuelle, en aide individuelle ou en groupe, en mode synchrone ou asynchrone, au moyen de présentations, d'activités, de rétroactions... C'est par son intermédiaire que l'apprenant pourra recevoir le soutien qui lui permettra de régler des difficultés d'ordre méthodologique et d'enrichir ses pratiques en autoapprentissage.

L'encadrement-programme, pour sa part, a deux fonctions : la fonction d'accueil et la fonction de suivi à l'intérieur du programme d'études de l'apprenant. Il s'agit d'assurer le parcours harmonieux de ce dernier dans les diverses activités de formation et administratives.

Le but ultime de cette forme d'encadrement est de prévenir l'abandon – toujours un défi en formation à distance – par exemple en évitant à l'apprenant de « se perdre » dans des activités qui n'auraient pas de relations entre elles. C'est dire à quel point la première année de l'apprenant dans un programme est critique à cet égard.

L'Université Sainte-Anne n'a malheureusement pas de plan de mise en œuvre d'un encadrement-programme pour le moment. Une rencontre de la conceptrice pédagogique et de la vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche n'a pas permis de convaincre cette dernière du bien-fondé de telles activités, la conceptrice étant elle-même une « convertie » pour avoir bénéficié des activités offertes par la Télucq tout au long de sa formation. Une stratégie alternative consistera maintenant à sensibiliser les membres du département d'éducation. Le fait de tenir des journées d'accueil, d'étude, de recherche et des séminaires nous apparaît une excellente façon d'offrir une plus-value aux apprenants à distance en plus d'enrichir les pratiques éducatives à Sainte-Anne et de constituer un outil promotionnel intéressant.

4.2.6 Les considérations technologiques

Si les technologies peuvent s'avérer des alliées sûres pour l'apprenant dans son parcours pédagogique, il n'en demeure pas moins qu'elles sont aussi sources de nombreuses contraintes pour lui, contraintes qu'on ne saurait négliger. On n'a qu'à penser aux habiletés qu'il doit développer et constamment maintenir à jour, au côté très impersonnel des médias, aux problèmes techniques, aux problèmes d'accessibilité, etc. On peut même pousser le raisonnement plus loin et associer les pertes de temps, la démotivation et l'abandon de l'apprenant à une montagne qui serait trop haute à escalader pour lui sur le plan technologique.

4.2.6.1 Les habiletés techniques nécessaires

Glickman, citée dans Deschênes et Maltais (2006) explique que :

le recours aux technologies de l'information et de la communication exige trois types d'apprentissage : le contenu de la formation, le fonctionnement de l'outil et l'utilisation de cet outil dans un but d'apprentissage et d'échange en relation avec la formation. (p. 59)

L'apprenant doit posséder certaines habiletés technologiques de base avant d'entamer une formation à distance. Il est essentiel qu'il puisse manipuler la technologie de façon à pouvoir repérer et extraire l'information importante, communiquer, collaborer et résoudre des problèmes. S'il ne possède pas ce niveau de compétence, il faut s'assurer qu'il l'acquière en préformation.

Tout comme on a déjà évoqué le transfert graduel du contrôle de sa démarche du professeur à l'apprenant, le même phénomène se vérifie à l'égard de la technologie. Salomon (1993), repris dans Kozma (1994) et Deschênes (1999), écrivait à ce sujet :

When learners have difficulty providing representations and operations that are sufficient for learning, either because of limited prior knowledge, limitations in working memory, or other reasons, they will likely benefit from the use of the capability of a particular medium to provide or model these representations and operations. Over time, these representations and operations become internalized so that students can generate for themselves what was generated for them by the medium.

D'un côté, les défis s'amenuisent au fil du temps parce que les gens sont de plus en plus compétents en informatique. De l'autre côté, les progrès technologiques font en sorte qu'il peut être tentant pour un concepteur d'avoir recours à une technologie nouvelle qui renvoie l'apprenant au point de départ. L'équipe de médiatisation de l'Université Sainte-Anne a à cœur d'éviter le clinquant et de faciliter une navigation conviviale en tout temps. Les futurs étudiants du programme de maîtrise en ligne, des enseignants par surcroît, ne devraient pas éprouver de difficultés majeures sur le plan technologique.

4.2.6.2 Une interaction interface-apprenant sans embûches

On se doit d'insister ici l'importance de la relation interface-apprenant. L'apprenant doit être en mesure de retirer l'essentiel de sa formation, soit de construire ses connaissances, sans l'interférence de la manipulation du média. Il est évident qu'un apprenant peu ou pas formé à un média consacrer une énergie excessive à se familiariser avec l'outil au détriment de son apprentissage. Le média a donc pour rôle principal de soutenir l'apprenant.

Si la formation exige de l'apprenant qu'il manipule une technologie, il faut évidemment s'assurer qu'il est en mesure de le faire avec un certain niveau d'aise. Le cas échéant, il faudra prévoir amorcer la formation par une formation technologique qui lui permettra de se familiariser avec l'outil. Voilà pourquoi l'adéquation entre les objectifs d'apprentissage et les choix technologiques doit être rigoureuse.

4.2.6.3 Un meilleur usage de la gestion de l'information

Déjà en ligne et non soumis aux contraintes de l'enseignement synchrone, l'apprenant dispose à portée de main d'une mine de renseignements essentiels par l'entremise de son exploration et de sa recherche, qu'il s'agisse simplement de taper quelques mots clés dans un moteur de recherche. Tous ces éléments contribuent en définitive à l'activation de représentations vers un apprentissage plus en profondeur et font des cours en ligne des « facilitateurs » de l'interaction apprenant-contenu et de l'interaction apprenant-interface, sans compter qu'ils sont également susceptibles de faciliter grandement le résumé et la synthèse.

4.2.6.4 Ergonomie et convivialité

En tant que facilitateur de l'acquisition des connaissances et de la construction de sens, le média doit se faire le plus convivial possible pour l'apprenant. Ce dernier veut se repérer facilement, naviguer aisément, et progresser à un rythme satisfaisant. Voilà pourquoi ce n'est

qu'une fois effectuée la sélection des objectifs, du contenu et des formes d'encadrement que l'on pourra s'activer à intégrer le tout dans un cadre congruent et convivial.

On se doit de mentionner ici l'importance pour l'équipe de médiatisation de Sainte-Anne de déterminer le contenu pédagogique, les objectifs, la démarche d'apprentissage et le modèle d'encadrement **avant** de choisir les outils technologiques, choix qui se fera en fonction de critères d'adéquation, de disponibilité aux étudiants, de convivialité, d'économie et de flexibilité. (Deschênes et Maltais, 2006).

Il faut toujours garder en tête qu'en bout de ligne, ce n'est pas au média que revient la responsabilité de l'apprentissage, mais bien à l'apprenant lui-même, activement soutenu par son milieu. Ce n'est donc pas parce que les animations sont colorées et qu'elles retiennent l'attention que l'apprenant retiendra mieux le contenu pédagogique.

4.2.6.5 Compréhension du rôle éducatif des technologies

Si les technologies de l'information et des communications favorisent la participation et une attitude proactive chez les apprenants, elles facilitent aussi leur compréhension de la structure du contenu. L'apprenant apprend en même temps qu'il maîtrise la façon dont le contenu est organisé.

Selon Salomon (cité dans Marchand et Loisier, 2005, p.9), en raison de l'organisation et de la présentation qu'ils permettent, les médias ont « la propriété de servir de stratégies schématiques de compréhension pour les récepteurs ». C'est ainsi que l'apprenant pourrait bénéficier d'un nouveau rôle éducatif du média, en développant d'autres façons de percevoir le monde.

À ce sujet, Brugvin (2005) note d'ailleurs qu'il semble que la formation à distance soit un mode qui « développe des compétences transversales et générales plus que disciplinaires ». (p. 61). Nous sommes plutôt d'avis qu'en même temps qu'elle développe les compétences disciplinaires requises, la formation à distance développe une somme de compétences

personnelles qui font grandir l'apprenant. On n'a qu'à penser à l'étendue des savoirs, savoir-faire et même savoir-être qui sont alors sollicités.

4.2.6.6 Un atout de choix pour une rétroaction formative

Les nombreuses formes de rétroaction que les technologies permettent ont une grande valeur sur le plan pédagogique. On pourrait comparer l'attention que reçoit l'apprenant par l'entremise des commentaires fréquents adressés par le professeur à celle qu'il reçoit en salle de classe traditionnelle, quand l'enseignant se penche par-dessus son épaule. Par ailleurs, il va sans dire que la possibilité d'individualiser et d'adapter l'enseignement aux caractéristiques de l'apprenant par le biais d'une communication bidirectionnelle est un élément-clé de l'apprentissage.

Mentionnons ici qu'en ce qui a trait à la rétroaction fournie par le professeur, ce dernier a tout intérêt à faire usage du courriel pour réduire la distance psychologique. Contrairement à l'incidence moindre d'un message général laissé sur un forum, le courriel permet en effet de s'adresser à l'apprenant sur un mode plus personnalisé et c'est le message que l'équipe de médiatisation doit transmettre aux professeurs de Sainte-Anne.

4.2.6.7 Une collaboration optimisée

Dans le cas de l'apprentissage collaboratif médiatisé, il y a toute une dimension « interpersonnelle conflictuelle » qui est reléguée au second plan puisque les participants ont plus de facilité à faire abstraction de la composante relationnelle, l'écran ou le média faisant office de « tampon ». Et puisque les conversations médiatisées ne sont pas tributaires de ce que Marchand et Loisier (2005) appellent la linéarité du temps, cela confère un caractère plus logique, plus riche et moins improductif aux échanges. L'atteinte du but final peut ainsi s'en trouver facilitée d'autant.

4.2.6.8 Une plus-value pour l'apprenant

Les technologies de l'information présentent enfin l'avantage de pouvoir conserver les traces de l'apprenant dans son parcours pédagogique, qu'il s'agisse des activités qu'il a choisies ou de ses interventions. Ces données peuvent s'avérer d'une grande utilité quand vient le temps d'analyser et d'évaluer la formation, voire de déterminer les orientations d'une nouvelle formation.

Les technologies permettent donc d'offrir des activités alternatives correspondant aux caractéristiques de différents étudiants, dans la perspective de favoriser un meilleur taux de réussite. C'est un défi, mais un beau défi pour l'équipe de médiatisation que d'arriver à concilier (ou réconcilier!) les activités et les ressources qu'elle privilégie et celles favorisées par les étudiants pour amener le groupe au niveau de compétence visé. Et pour l'étudiant, le défi réside dans sa disposition à profiter de ces ressources supplémentaires pour sa formation.

CHAPITRE V

LA MÉTHODOLOGIE

5.1 Les interventions posées et leur justification

Une fois cernés le cadre théorique, l'apprenant et les rouages de la formation à distance, à la lumière des données analysées, il convient maintenant de formuler les stratégies d'intervention les plus susceptibles d'apporter des solutions au problème de formation à distance à l'Université Sainte-Anne, dans la perspective d'assurer une formation de qualité à l'apprenant. La grande question que nous devons maintenant nous poser, c'est « après notre intervention, en quoi les choses auront-elles changé – si possible en mieux? ».

Avant de poursuivre sur la méthodologie, résumons d'emblée quelles étaient les limites de l'intervention et en quoi elles ont affecté les choix stratégiques. Nous avons déjà évoqué les limites importantes imposées par la convention collective. Ensuite, comme c'est souvent le cas, la question budgétaire revêt une grande importance. Sainte-Anne est une toute petite université et ne peut se doter des équipements dont bénéficient les gros joueurs. Voilà pourquoi c'est la plateforme maison du Collège Boréal qui a été retenue, l'institution entretenant déjà des liens étroits avec Sainte-Anne. Simple et tout de même relativement conviviale, cette plateforme est toutefois loin d'être idéale pour l'enseignement universitaire car elle favorise peu l'enseignement selon les modèles et approches retenus.

La question budgétaire a également des effets sur les ressources humaines. Pour le moment, l'équipe de médiatisation ne compte que trois membres, soit la conceptrice pédagogique et l'appui technique, sous l'égide de la vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche.

Une autre des limites avec lesquelles il nous faut composer est le très faible niveau de compétence technique des membres du personnel. À Sainte-Anne, on compte sur les doigts d'une seule main les employés qui sont « très compétents » en matière de technologie. Nous avons vu qu'une grande partie des scénarios apocalyptiques déraisonnables associés à l'implantation de la formation à distance provenait du manque de confiance des membres du personnel en leurs propres compétences techniques.

En plus de nous heurter au faible niveau de compétence technique, nous avons également vécu de sérieux problèmes de coopération de la part du service de technologie de l'université, problèmes que nous avons déjà évoqués précédemment.

Enfin, il va sans dire qu'une limite majeure résidait dans le fait qu'il s'agissait d'une première pour tout le monde et que, si certains étaient mieux préparés que d'autres, l'ensemble de la démarche comportait bien des essais erreurs. Mais, par-dessus tout, les très courts délais accordés pour la rédaction de tous les documents durant les deux premiers mois suivant l'embauche de la conceptrice pédagogique ont constitué une limite grave, car une fois les documents déposés auprès du comité de la qualité sur l'enseignement, plus de retour possible. Évidemment, l'urgence provenait du fait que l'on tentait d'apaiser la crise le plus tôt possible, mais il s'agissait d'un travail de longue haleine que nous aurions bien aimé pouvoir peaufiner davantage.

C'est dans cette perspective que nous avons voulu relater les constats entourant la mise en œuvre de nombreux moyens destinés à soutenir professeurs et apprenants. Voici donc les choix d'intervention que nous avons faits et leur justification.

5.1.1 La consolidation de l'équipe

Pas d'équipe, pas de résultat. Nous l'avons vu, l'équipe étant tellement restreinte, il est essentiel que les membres fonctionnent en collégialité, dans une atmosphère amicale et détendue. Pour se donner les moyens d'y parvenir, les membres ont notamment fait un voyage ensemble pour visiter les installations du Collège Boréal. Conscientes de

l'importance du travail d'équipe, spécialement dans l'adversité, elles ont instauré un solide climat de confiance et de coopération. Elles tiennent des réunions fréquentes, en personne, par vidéoconférence ou au téléphone et font régulièrement part de mises à jour à leurs collègues.

5.1.2 L'adoption de la vision et de la mission de la formation en ligne pour l'institution

La conceptrice pédagogique a d'abord rédigé l'ébauche de la vision et de la mission de l'Université Sainte à l'égard de la formation à distance. La haute administration ayant retenu ses suggestions, qui correspondaient au souci d'offrir un meilleur service aux étudiants et d'enrichir l'enseignement, elles ont ensuite été présentées, toujours sous forme d'ébauche, au comité sur la qualité de l'enseignement. Le tout s'inscrivait toujours dans la perspective d'amoindrir la résistance au changement (point 1.2.3) grâce à des messages clairs et des mesures cohérentes. La vision et la mission se doivent par ailleurs d'être engageantes pour les professeurs, qui doivent finir par les faire leurs.

5.1.3 L'adoption d'une politique générale sur la formation en ligne pour l'institution

Nous avons déjà évoqué Audet (2006) au sujet du soutien important fourni par les politiques institutionnelles. Parce qu'il s'agissait de donner de la crédibilité à la démarche et de bien encadrer les pratiques, l'adoption d'une politique de la formation en ligne allait aider l'institution à démontrer son sérieux et la rigueur avec laquelle elle amorçait cette démarche. Elle permettrait également de faire connaître la vision, la mission et les orientations de la formation en ligne à l'Université Sainte-Anne, de préciser les champs de compétence, d'exposer les multiples outils à la disposition du corps professoral et des étudiants et de formuler les énoncés de qualité. Le tout, dans la perspective d'informer, de faciliter les échanges, de démystifier des concepts abstraits, bref de favoriser une transition sans trop de heurts qui s'inscrirait dans la foulée de la tradition d'excellence de l'université.

L'ébauche de la politique compte une cinquantaine de pages. Nous y avons d'abord présenté le contexte institutionnel avant de poursuivre avec douze éléments qui sous-tendaient les orientations de la politique. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des réflexions d'un consortium d'institutions américaines (Penn State World Campus, s.d.), que nous avons revampées sauce Université Sainte-Anne. Nous avons ensuite défini les énoncés de qualité de la formation en ligne à Sainte-Anne avant de nous attaquer à la politique comme telle. Cette dernière aborde les lignes directrices de la médiatisation des cours, les considérations pédagogiques qui guideront cette dernière, et traite de questions générales comme la propriété des cours en ligne, le respect des droits d'auteur, le soutien au corps professoral, son perfectionnement professionnel, le soutien aux étudiants, le marketing des cours en ligne et leur évaluation.

5.1.4 La conception d'un glossaire de la formation à distance

Cet outil s'avérait éminemment nécessaire pour que toutes les voix s'expriment d'un même langage. Il était important de se doter de l'outil dès le départ parce que les professeurs ne parlaient pas tous de la même chose : apprentissage en ligne, apprentissage médiatisé, formation à distance, formation en ligne, téléformation, vidéoconférence... Le glossaire, issu d'un principe fondamental des règles de la communication, a été rédigé dans le but de répondre aux besoins particuliers de notre population. C'est dire qu'il présente seulement les termes qui seront employés à l'interne pour la médiatisation et que ces derniers sont définis de façon très simple.

5.1.5 La conception du Guide de soutien au professeur

Il s'agissait d'une commande costaute puisque le guide compte près de deux cents pages. Exhaustif, il a été intentionnellement créé sous ce format volumineux parce qu'il était important de démontrer aux détracteurs que l'institution avait à cœur le soutien à ses professeurs. La première partie du guide présente une analyse très diluée du contexte institutionnel. Il passe ensuite en revue les aspects importants qui touchent à l'apprenant et à son apprentissage, à l'abc de la formation en ligne et aux critères d'une formation gagnante et

d'une gestion solide de cette dernière. Il s'attaque ensuite à la médiatisation comme telle : acteurs, champs de responsabilité, étapes, considérations pédagogiques, soutien aux professeurs, outils, règles du jeu, listes de vérification, mise en ligne et évaluation.

5.1.6 La conception d'un guide des études en ligne

De la même façon que nous avons voulu répondre aux besoins des professeurs, il fallait évidemment répondre aux besoins des apprenants. C'est pourquoi nous avons conçu un guide des études en ligne à leur intention. Ce guide de 25 pages, qui trace le portrait de ce qu'est un cours médiatisé et des défis que présente la formation en ligne, est orienté sur les stratégies d'études et les trucs pratiques qui permettront à l'apprenant d'en surmonter les écueils. L'apprenant dispose également du *Guide de l'étudiant* fourni directement sur la plateforme, qui demeure un bon outil pour s'orienter sur cette dernière et se dépanner, mais qui n'aborde pas les considérations pédagogiques traitées dans le guide des études en ligne.

5.1.7 La mise en ligne de guides éclair

Dès le départ, nous savions bien que les guides destinés aux professeurs et aux apprenants ne seraient pas exactement d'utilisation conviviale. Nous l'avons vu, c'est à dessein qu'ils sont aussi exhaustifs (lire volumineux et lourds), afin de bien faire le tour de chacune des épineuses questions issues de la formation en ligne. C'est pourquoi nous avons consacré du temps à refaire des guides éclair en ligne. Cela nous permettait en même temps de démontrer les différences notables qui peuvent exister entre un document imprimé et un document électronique en matière de formation à distance et de démontrer les applications pratiques de l'hypertexte salutaire. Les guides sont en cours de production et seront mis à la disposition de la communauté universitaire sur le site Web de l'institution.

5.1.8 La conception d'une grille des étapes de réalisation de la mise en ligne d'un cours

Nous avons conçu cette grille un peu comme une feuille de route du professeur. Nous avons tenté de décortiquer les tâches à accomplir en leurs plus petites unités et de conférer une logique aux étapes de médiatisation d'un cours en ligne. Il suffit pratiquement au professeur de cocher les étapes au fur et à mesure que le travail s'accomplit et il risque peu de se perdre.

La grille servira également de fondement à l'adoption de l'échéancier de réalisation, qui doit faire l'objet d'une entente avant même la signature du contrat avec le professeur qui médiatisera un de ses cours. Encore une fois, nous nous sommes laissés inspirer par Gacoin (2006) quant à l'importance d'adopter un calendrier de mise en oeuvre pour œuvrer dans les meilleures conditions.

5.1.9 La conception d'une bibliographie

Pour appuyer la politique et le *Guide de soutien au professeur* et leur conférer tout le sérieux requis, nous avons inclus une bibliographie détaillée à la fin de chaque document, de façon à ce que les professeurs qui le désirent puissent poursuivre leurs recherches. Nous estimons important de faire tout en notre pouvoir pour mettre le plus d'information possible à la disposition des professeurs selon les principes d'amointrissement de la résistance au changement expliqués au point 1.2.3, tout en sachant que leur temps est précieux et qu'ils ne liront pas tout.

5.1.10 La conception d'une webographie

Dans le même ordre d'idées, il nous est apparu fort utile de créer cet autre outil à la disposition des professeurs. Dans un premier temps, nous y avons mis nos propres références, mais cette webographie est appelée à être déposée dans un wiki pour que l'ensemble du corps professoral puisse y collaborer et l'enrichir.

5.1.11 La conception de modèles

Dans le but d'apporter le meilleur soutien possible aux professeurs, nous avons conçu et présenté de nombreux modèles en annexe du *Guide* : modèle de plan d'élaboration d'un cours en ligne, modèle de glossaire en ligne à l'intention des étudiants, modèle de foire aux questions, modèle de page-écran conviviale, modèle de feuille de route pour l'étudiant... Des outils pratiques dont ils peuvent largement s'inspirer s'ils le souhaitent.

5.1.12 Les services de veille technologique

Dans l'intérêt de l'ensemble de la communauté universitaire, soit les étudiants, les professeurs et les professionnels à l'emploi de l'institution, la conceptrice pédagogique a fait ajouter à son mandat la veille technologique. Elle peut ainsi informer chacun de l'actualité dans les domaines respectifs (découvertes, tendances, nouvelles, congrès, outils, trucs, modèles...). Il s'agit avant tout de se rapprocher de la communauté universitaire par un geste tout simple : prendre le temps de partager des éléments d'intérêt. Le tout servant également de prétexte à étoffer les connaissances en matière de technologie et à aborder des questions de formation à distance.

5.1.13 Les séances d'information et de formation

En plus des séances d'information prévues avec le comité sur la qualité de l'enseignement, le comité des programmes et le sénat, la conceptrice pédagogique a tenu une première activité pour les professeurs au début octobre 2007. Offerte sur une base volontaire, l'activité consistait tout simplement à créer un groupe de discussion en ligne sur la plateforme pour enrichir les pratiques du professeur en salle de classe. Les profs pouvaient créer un ou des forums de discussion pour la classe entière, ou encore créer des sous-groupes en vue de travaux d'équipe, voire des forums individualisés, pour le suivi de stages par exemple. L'invitation n'était, on s'en doutera, qu'un prétexte pour que les gens commencent à parler de la plateforme et à l'explorer. Nous avons préparé un guide d'une vingtaine de pages pour l'occasion.

5.1.14 Un wiki pour l'équipe de médiatisation

La conceptrice pédagogique a aussi créé un wiki à l'intention des membres de l'équipe de médiatisation pour favoriser les échanges et la collaboration. En plus de présenter les coordonnées de tous les membres, l'outil dispose notamment d'un calendrier commun, d'un système d'audioconférence, d'un espace où travailler les projets en cours, d'une bibliographie et d'une webographie de la formation à distance.

CHAPITRE VI

DISCUSSION ET INTERPRÉTATION

6.1 Les constats

Nous avons vu qu'avant d'entreprendre notre projet d'intervention, il était nécessaire de se poser la question : En quoi mon intervention va changer les choses, si possible pour le mieux ?

Si les réponses sont encore malheureusement peu nombreuses, nous sommes néanmoins en mesure de tracer un certain bilan, voire d'émettre certaines recommandations, à propos de notre intervention comme telle et de l'ensemble de la démarche de médiatisation amorcée à Sainte-Anne, selon le contexte propre à l'institution.

6.1.1 Évaluation des interventions

Dans un premier temps, reprenons chacun des éléments d'intervention présentés au chapitre V pour en dégager les considérations importantes et en faire l'évaluation quand c'est possible.

6.1.1.1 La consolidation de l'équipe

Si l'équipe se porte bien dans sa forme actuelle, la prochaine étape consiste impérativement à s'allier un professeur volontaire qui aura de la crédibilité auprès de ses pairs et à en faire « notre champion » – l'un des moyens d'amoindrir la résistance au changement évoqués au point 1.2.3. Cette étape aurait dû être réalisée il y a longtemps – nous avons vu notamment

dans la section sur la résistance au changement l'importance d'engager tôt les acteurs clés. Et même depuis que nous en avons fait une priorité, les choses ne vont pas aussi rondement que souhaité, les vacances estivales et le branle-bas de la rentrée ayant fait en sorte que personne n'était disponible plus tôt, et l'université étant de toute façon plongée dans l'inertie totale à ce chapitre. Il est dommage que l'on continue à parler « d'équipe » alors que cette dernière est présentement amputée d'un de ses membres essentiels, le professeur-auteur.

Il aurait été bien souhaitable également que le directeur des technologies fasse partie de l'équipe, ainsi que la registraire à moindre échelle. Dans le premier cas, la question est tout simplement exclue dans le contexte actuel. Dans le second cas, l'inclusion est tout à fait possible et nous entamons prochainement une série de rencontres avec elle de façon à harmoniser les façons de faire et à mettre en place un système efficace pour tous en ce qui a trait à l'admission, à l'inscription, au paiement et à l'émission de relevés de notes pour les apprenants en ligne.

6.1.1.2 L'adoption de la vision et de la mission de la formation en ligne pour l'institution

C'est le sénat universitaire qui aura le dernier mot quant à leur adoption et nous ne pouvons faire état des incidences de cette mesure pour le moment, le tout étant encore à l'étude. On peut raisonnablement croire que le comité sur la qualité de l'enseignement pourrait souhaiter apporter certaines modifications avant de suggérer sa recommandation au sénat, qui aura également le pouvoir de suggérer certains changements. Si le processus est très (trop) long, il n'en demeure pas moins démocratique et il est essentiel que les différents intervenants « se retrouvent » dans la vision et la mission et qu'ils les fassent leurs.

6.1.1.3 L'adoption d'une politique générale sur la formation en ligne pour l'institution

L'ébauche de la politique aurait pu (peut-être même dû) être rédigée en collégialité par des représentants de toutes les sphères touchées par la mise en œuvre de la formation en ligne à

Sainte-Anne. La vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche a toutefois volontairement choisi de nous confier le mandat exclusif de la rédaction. Le processus en serait d'autant accéléré et les gens auraient une base de travail en main avant de s'asseoir et de suggérer les correctifs nécessaires.

L'ébauche a été déposée à la réunion du comité sur la qualité de l'enseignement de l'été 2007 – une exigence des professeurs. Cela constituait la première étape avant que le comité ne recommande son acceptation au sénat. La conceptrice pédagogique a rencontré le dit comité au mois d'août pour répondre aux questions et faire le point. Malheureusement, la réunion a été ajournée après dix minutes car les profs ont réclamé qu'un étudiant fasse partie de la démarche, une demande légitime que nous n'aurions pu refuser, mais qui s'inscrit néanmoins dans toute la démarche favorisant l'inertie à Sainte-Anne. Il s'agissait pourtant d'une belle occasion d'engager certains acteurs clés. Au moment d'écrire ces lignes, nous attendons toujours la confirmation de la prochaine rencontre.

Une fois la politique officiellement adoptée, elle sera mise en ligne sur le site Web de l'institution et le travail de médiatisation pourra réellement commencer. Il s'agit donc d'une étape importante à franchir et d'ici là, nous avons quelque peu les mains liées.

6.1.1.4 La conception d'un glossaire de la formation à distance

Le glossaire compte une dizaine de pages et déjà, dans les couloirs, on constate que les termes sont employés de façon un peu plus précise. Il reste toutefois un grand travail d'information et de sensibilisation à faire, peu de professeurs en ayant pris connaissance jusqu'à présent. Nous nous proposons notamment de le mettre en ligne sur le site Web de l'Université et d'en indiquer le lien dans le mensuel en ligne traitant de veille technologique que nous publions. Nous nous faisons un plaisir de le présenter à l'annexe B en espérant qu'il pourra être utile à d'autres.

6.1.1.5 La conception du Guide de soutien au professeur

L'ébauche du guide, qui a pour objectif d'informer, de soutenir, de guider et d'encadrer, devra être approuvée par le sénat en bout de ligne. La rédaction du guide rejoignait Gacoin (2006), selon qui les dirigeants doivent exprimer clairement leur vision, préparer un argumentaire fondé sur les rétroactions reçues et adopter un calendrier de participation.

Seuls les membres du comité sur la qualité de l'enseignement ont eu l'occasion de formuler des commentaires sur le guide jusqu'à présent. Fait à noter, tous les commentaires reçus ont été positifs. Les membres avaient également certaines questions, auxquelles une séance d'information devrait répondre avec précision sous peu, mais encore là, la « force d'inertie » est bien active et la rencontre est sans cesse reportée.

Une fois le guide approuvé par le sénat, il sera mis en ligne sur le site Web de l'université et constituera un outil de choix pour les professeurs, tant ceux qui se lanceront dans la médiatisation de cours que ceux qui choisiront d'enrichir leurs pratiques en salle de classe par la mise en ligne de contenu. Et quand il ne servirait qu'à susciter une réflexion chez les autres...

Nous nous faisons un plaisir de reproduire les trois chapitres portant directement sur la médiatisation à l'annexe C en espérant qu'il pourra aussi être utile à d'autres. Il est à noter que nous le présentons de façon intégrale pour faciliter la compréhension, donc que certaines sections sont propres au contexte de l'Université Sainte-Anne.

6.1.1.6 La conception d'un guide des études en ligne

Aucun étudiant n'ayant encore eu l'occasion de consulter le guide, il n'est pas possible de faire l'évaluation de cet outil à l'heure actuelle. Nous prévoyons toutefois donner accès à la plateforme à un petit groupe-témoin d'apprenants avant longtemps afin d'obtenir notamment leurs commentaires sur ces deux guides à leur disposition et sur la convivialité de la plateforme. Le guide est présenté à l'annexe D.

6.1.1.7 La mise en ligne de guides éclair

Les guides sont en cours de production et seront mis à la disposition de la communauté universitaire sur le site Web de l'institution. Il sera intéressant de faire remarquer à la communauté universitaire les différences qui peuvent exister entre un document sur papier et un document en ligne fondé sur l'hypertexte.

6.1.1.8 La conception d'une grille des étapes de réalisation de la mise en ligne d'un cours

Si nous estimons que l'outil est pratique et qu'il accompagnera étroitement le professeur dans sa démarche, nous ne sommes pas en mesure pour le moment d'en faire l'évaluation, aucun professeur ne l'ayant encore utilisé. Nous sommes disposée à y apporter des modifications une fois qu'un professeur l'aura utilisé, de façon à mieux répondre aux besoins du corps professoral. Il nous fait plaisir de présenter la grille à l'annexe E du présent document.

6.1.1.9 La conception d'une bibliographie

Si nous espérons que la bibliographie aidera effectivement les professeurs à poursuivre leurs recherches et à « s'alimenter » en matière de formation en ligne, notre travail vise également à ce que l'implantation de la formation en ligne stimule la réflexion et les pratiques des professeurs jusqu'en salle de classe, comme nous l'avons défini dans la colonne de la situation désirée au point 1.3.1. Nous savons par ailleurs que certains professeurs ont commencé à consulter certains des documents proposés. Nous prévoyons prendre le pouls un peu plus tard et déterminer si les professeurs aimeraient ajouter à la bibliographie et s'il y aurait lieu d'en faire un outil partagé.

6.1.1.10 La conception d'une webographie

Encore là, il est difficile d'évaluer l'outil car les professeurs n'en ont pas encore pris connaissance. Devant la mouvance de l'information en ligne, nous allons tenter de susciter

une participation active au wiki par l'entremise de petits défis-concours, de façon à maintenir les ressources à jour et à donner l'habitude aux professeurs de partager leurs découvertes avec leurs collègues. Pour le moment, elle est présentée en annexe du *Guide de soutien au professeur* et nous la reproduisons à l'annexe F de la présente.

6.1.1.11 La conception de modèles

Il s'agit d'un dossier à suivre également. Il sera intéressant, une fois les premières pratiques établies, de se tourner vers le matériel créé par les professeurs eux-mêmes, avec leur permission bien entendu. Cela confèrera une valeur ajoutée aux modèles et sera susceptible de mieux répondre aux besoins du corps professoral.

6.1.1.12 Les services de veille technologique

La veille technologique se traduit dans les faits par une publication mensuelle à l'intention de l'ensemble de la communauté universitaire. La publication mensuelle, dont le premier numéro est paru en septembre 2007, peut être consultée en ligne à l'adresse personnel.usainteanne.ca/stannie. Jusqu'à présent, la conceptrice n'a reçu que des commentaires positifs et aucune rétroaction négative. Il sera toutefois intéressant de se pencher sur le taux de lectorat au cours des prochains mois et de prendre le pouls de ce dernier à l'aide de certains outils de communication : quiz, concours, sondage...

6.1.1.13 Les séances d'information et de formation

Six professeurs et deux administrateurs se sont inscrits à la formation, qui s'est déroulée de façon très cordiale. Les gens ont apprécié les efforts déployés pour leur venir en aide et sont repartis avec la fierté d'avoir créé des outils concrets susceptibles d'enrichir leurs pratiques pédagogiques.

Dès la semaine suivante, une professeure à trois ans de la retraite qui a toujours manifesté de l'inconfort devant la formation à distance (tant par vidéoconférence qu'en ligne) embarquait

dans l'aventure et s'appropriait du forum créé pour sa classe d'immersion française afin de discuter de sujets variés avec ses étudiants. D'autres professeurs ont fait des essais timides, et d'autres enfin ont tout simplement mis cela de côté pour le moment. Mais le seul fait qu'ils aient navigué dans la plateforme, créé un outil et examiné les possibilités pour leur classe nous apparaît positif.

6.1.1.14 Un wiki pour l'équipe de médiatisation

De l'avis des autres membres de l'équipe, il s'agit d'un outil de travail bien pratique qui présente de nets avantages sur le plan de l'information et de la collaboration. Ainsi, tout le monde a toujours à portée de main la dernière version des documents de travail et sait toujours où et comment contacter les autres.

6.1.2 Les constats généraux

Arrêtons-nous un moment maintenant pour dégager les constats généraux entourant l'implantation du programme de maîtrise en éducation en ligne à l'Université Sainte-Anne. Hormis les constatations relevées tout au long de ce document au sujet des volets organisationnels, pédagogiques et techniques comme tels, nous retenons essentiellement trois aspects sous-jacents qu'il ne faut vraiment pas négliger au moment d'amorcer le virage vers la formation en ligne.

6.1.2.1 La portée de la formation continue chez les professeurs

Bien des maux de tête auraient pu être évités si les professeurs de l'Université Sainte-Anne avaient été mieux formés aux technologies de l'information et des communications et aux applications pédagogiques du multimédia. Les craintes devant l'arrivée imminente de la formation en ligne auraient été beaucoup moins vives et les scénarios apocalyptiques se seraient faits plus timides. La haute direction a bien fait quelques tentatives en ce sens comme nous l'avons évoqué précédemment, mais les efforts n'ont pas été soutenus.

Une recherche rapide nous a permis de constater que la majorité des universités de l'Est du Canada offrent de telles activités de perfectionnement professionnel à leurs professeurs : Dalhousie, Mount Saint Vincent, Saint Mary's et Acadia en Nouvelle-Écosse; Mount Allison et l'Université du Nouveau-Brunswick dans cette même province; l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard dans cette même province; Memorial à Terre-Neuve; les campus de l'Université du Québec, Concordia, McGill et Laval au Québec; l'Université d'Ottawa, Carleton, Queen's et Waterloo en Ontario.

Nous nous proposons donc maintenant de rencontrer la vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche pour discuter avec elle des perspectives de perfectionnement professionnel pour les professeurs de Sainte-Anne. Ces derniers ont toujours le loisir de s'inscrire à des formations formelles s'ils le désirent, mais peu le font en raison de la durée et de l'étendue des formations offertes. Nous sommes d'avis que la mise sur pied de courts ateliers de une ou deux heures selon des niveaux de perfectionnement gradués serviraient au mieux nos objectifs.

6.1.2.2 L'incidence profonde des jeux politiques

Toute organisation est tributaire de jeux politiques, mais nous avons personnellement sous-estimé leur importance à l'Université Sainte-Anne, tout comme la haute administration probablement, puisqu'elle n'a pas vraiment vu venir.

Ces luttes de pouvoir ont une incidence profonde sur l'ensemble de la vie universitaire, du climat de travail aux services aux étudiants en passant par l'engagement du personnel. Maintenant que nous les avons décortiqués et que nous comprenons mieux les dynamiques qui prévalent à Sainte-Anne, il nous reste à cerner les leviers qui vont permettre de modifier les comportements et les attitudes de façon positive. Pour ce faire, il nous apparaît qu'un heureux mélange des ingrédients suivants est tout indiqué : gestion du passé, analyse des options possibles, vision, communication, sensibilisation, animation, mobilisation, inclusion, détachement émotif pour s'accorder la distance nécessaire, participation, implication et évaluation.

On visera avant tout à conserver une saine capacité de gestion à l'Université, à clarifier les responsabilités et les mandats et à minimiser les conflits et l'improductivité.

6.1.2.3 L'importance d'une bonne communication organisationnelle

L'importance de la communication a déjà été évoquée au point précédent, mais il nous paraît tout indiqué de cerner cet aspect particulier dans son cadre général et non seulement par rapport aux jeux de pouvoir.

À l'Université Sainte-Anne, deux types de communication ont cours : la communication officielle, soit celle qui prend place par le biais de canaux établis, et la communication informelle, qui correspond aux échanges spontanés entre membres du personnel ou encore entre membres du personnel et étudiants. Dans le premier cas, la communication se fait essentiellement vers le bas, c'est-à-dire qu'elle porte sur la transmission d'information de la haute administration vers les employés subalternes, un modèle courant. Toutefois, un modèle en constante progression veut que la communication se fasse aussi vers le haut, c'est-à-dire que les employés fassent part de leurs problèmes, de leurs succès, de leurs préoccupations à leurs supérieurs dans le souci de maximiser le rendement. Il y a peu de communication horizontale au sein de l'institution puisque les unités administratives sont très petites et ne comptent souvent qu'une seule personne.

Pour l'Université Sainte-Anne, une saine communication organisationnelle doit reposer sur l'écoute active, le respect de l'autre et la reformulation. Elle doit viser notamment le partage et le transfert de connaissances, une activité qui n'existe tout simplement pas à l'heure actuelle, ce qui menace carrément la survie de l'institution. Elle doit aussi avoir dans sa mire l'élimination des rumeurs et de l'information incorrecte ou imprécise, la facilitation de la prise de décision, la motivation du personnel et la protection de la réputation de l'institution.

6.2 La gestion d'ensemble de la formation à distance

Dans son livre *Open Learning and Management*, Ross Paul écrit : La confiance née de l'intégrité est « the lubrication that makes it possible for organizations to work ». (p. 69)

La formation en ligne ne s'improvise pas selon la saveur du mois. Elle doit reposer sur des données solides et faire l'objet d'un contrôle rigoureux à toutes les étapes. D'où l'importance d'avoir une équipe de médiatisation formée de professionnels compétents, chapeauté par une haute administration convaincue.

Nous nous sommes longuement étendue sur les critères d'une formation gagnante, avant de cibler les éléments sous-jacents à l'implantation d'un programme en ligne dont il faut absolument tenir compte. Il nous apparaît maintenant nécessaire de clore sur ce que nous définirions comme les critères d'une gestion solide de la formation à distance.

À l'Université Sainte-Anne, cette gestion solide de la formation à distance s'articulera donc à notre avis autour de :

- la confiance accordée aux professionnels en place;
- l'adoption de la vision et de la mission de la formation en ligne pour l'institution et leur diffusion auprès de tous les intéressés;
- une planification stratégique de la formation en ligne;
- l'analyse de la clientèle;
- l'adéquation de l'offre de cours et de la demande des étudiants;
- le suivi serré du design pédagogique;
- le soutien des professionnels de l'équipe de médiatisation;
- le soutien actif du corps professoral;
- l'évaluation de l'ensemble de la démarche de médiatisation;
- l'amélioration constante du produit;
- l'efficacité des services administratifs;
- la « fermeté » du leadership.

CONCLUSION

Nous nous apprêtons à conclure cette belle aventure qu'aura été la rédaction d'un mémoire de maîtrise portant sur l'implantation d'un programme de maîtrise en ligne dans une université.

Nous avons d'abord eu l'occasion de nous pencher sur le contexte institutionnel de l'Université Sainte-Anne, pour dégager le fait que la moyenne d'âge élevée du corps professoral de cette petite institution et le manque de compétences techniques, notamment, sont à l'origine de craintes non fondées à propos de la formation en ligne, craintes qu'il faut apaiser avant de poursuivre de l'avant. Par ailleurs, le message a mal passé dès le départ en raison d'un certain manque de préparation et de communication de la part de la haute administration, qui a pourtant fait quelques tentatives timides.

Le climat s'est donc sérieusement détérioré durant les négociations syndicales et la question de la formation en ligne s'est vite retrouvée au cœur du litige. Un des moyens adoptés par la haute administration pour solutionner le problème a été d'embaucher une conceptrice pédagogique et de mettre sur pied une mini-équipe de médiatisation.

Nous nous sommes inspirée des métaphores de Morgan pour mieux cerner le modèle organisationnel de l'université, pour conclure qu'elle relevait en fait de concepts empruntés à plusieurs modèles, dont ceux de l'organisation apprenante et de l'organisation vue comme une culture.

Nous nous sommes par la suite intéressée au fameux phénomène de la résistance au changement, où nous avons mis en lumière le fait que ce ne sont pas tant les résistances qui entravent l'adaptation au changement, mais plutôt ce que Gacoin (2006) appelle l'absence de perception de la commande du changement. L'examen de la situation à Sainte-Anne nous a permis de valider sa thèse et de nous tourner vers les principes de la communication

organisationnelle pour trouver des solutions au problème : susciter le dialogue, peaufiner collectivement le projet, engager tôt les acteurs clés.

Nous avons aussi pu déterminer que la réaction des professeurs provenait en partie de leur perception d'une perte de pouvoir, de leur crainte de se voir détrôner à titre de détenteur ultime du savoir et de leur appréhension de voir soudainement leurs cours gagner autant de visibilité.

Aidés par Carton (1999) nous avons constaté qu'à Sainte-Anne, la résistance se manifeste essentiellement par l'inertie. Ce qui nous a permis d'évoquer l'importance de trouver « un champion » avec qui il serait possible d'entamer le dialogue sur la nature et les buts du changement.

En ce qui a trait à la problématique de notre intervention comme telle, nous avons déterminé que c'est la réduction de l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée qui devait guider nos actions, la mise en ligne de l'ensemble des cours de maîtrise représentant la situation désirée dans un premier temps.

Pour ce faire, nous avons précisé nos objectifs, qui consistaient notamment à évaluer et à adapter des théories et des méthodologies pour comprendre la problématique de la formation à distance; à développer des modèles et des outils méthodologiques permettant de planifier, gérer, réaliser et évaluer des activités de création ou d'intervention en formation à distance; à développer des pratiques de formation à distance adaptées aux besoins et aux possibilités de l'Université Sainte-Anne. Nous souhaitons également amoindrir la résistance au changement et mettre à la disposition de futurs étudiants le compte rendu de nos essais erreurs.

Nous avons également précisé le cadre conceptuel, faisant appel notamment au modèle constructiviste de Deschênes en formation à distance et au socioconstructivisme de Vygotsky. Nous nous sommes tournée vers Umbriaco et Gosselin (2001), Quinn (2006) et Gray (s.d.; cité dans Everding 2002) pour analyser la portée des émotions sur les activités cognitives. Grâce à Deschênes et Maltais (2006), nous avons examiné comment favoriser

l'accessibilité. Otter et Gacoin nous ont informé à propos de la résistance au changement, tandis que les métaphores de Morgan nous ont aidés à mieux cerner l'organisation. Enfin, Marchand et Loisier (2005), tout comme Rodet (2000), nous ont été d'un grand secours pour définir les conditions gagnantes d'une formation en ligne.

Par la suite, nous nous sommes longuement intéressée à l'apprenant pour retenir qu'en s'inscrivant à une formation à distance, il s'est donné la possibilité de contrôler le moment, le lieu, le rythme, les objectifs et les modalités de sa formation, dans un cadre pédagogique centré sur lui. Il bénéficiera donc d'une formation « collée à la réalité », car il veut pouvoir faire un transfert immédiat de ses nouvelles connaissances. Nous avons étudié le lien étroit entre ses émotions et son apprentissage. Nous avons vu l'importance pour l'Université Sainte-Anne de faciliter son parcours vers une plus grande autonomie et de l'aider à prendre conscience de ses activités de métacognition.

Nous nous sommes ensuite intéressée à la formation à distance comme telle, en commençant par préciser que la finalité de l'apprentissage, c'est de parvenir à ce point où l'apprenant est en mesure de reproduire par ses comportements les connaissances acquises. Nous avons vu que l'université n'avait pas comme unique rôle de transmettre des connaissances spécialisées, mais qu'elle devait jouer un rôle actif dans le développement de compétences sociales.

Nous avons évoqué l'importance des interactions entre apprenants pour une coconstruction des connaissances dans une perspective d'optimisation de l'apprentissage, avant de reprendre les critères de Quinn (2006) pour un apprentissage en ligne consolidé. Nous avons adopté un « aide-mémoire » de l'assurance-qualité en formation à distance avant de nous passionner pour l'accessibilité, sous l'habile direction de Deschênes et Maltais (2007), cette question revêtant une grande importance à Sainte-Anne.

Nous nous sommes ensuite penchée sur les considérations pédagogiques entourant la formation en ligne, retenant une formule fondée sur le constructivisme, le socioconstructivisme, la flexibilité cognitive et l'approche collaborative pour Sainte-Anne. Nous nous sommes arrêtée au rôle déterminant du soutien à l'apprentissage et de

l'encadrement offerts à l'apprenant, avant d'aborder les considérations technologiques importantes, notamment, que les technologies sont au service de l'apprentissage, d'où la nécessité pour l'apprenant de pouvoir construire ses connaissances sans l'interférence du média. Nous avons évoqué l'importance pour l'équipe de médiatisation de Sainte-Anne de déterminer le contenu pédagogique, les objectifs, la démarche d'apprentissage et le modèle d'encadrement avant de choisir les outils technologiques.

À la lumière du bagage d'information accumulé au fil de nos lectures, nous avons ensuite présenté les différentes interventions posées depuis six mois par la conceptrice pédagogique ainsi que leur justification. Puisqu'il était impératif d'ouvrir et de maintenir le dialogue, la majorité des interventions ont été guidées par des principes de communication organisationnelle, ce qui a mené notamment à la rédaction d'une politique, d'un glossaire et d'un guide de soutien aux professeurs et à la tenue de séances d'information et de formation.

Nous nous sommes ensuite intéressée aux aspects sous-jacents à l'implantation d'un programme en ligne, pour retenir la portée de la formation continue chez les professeurs, l'incidence profonde des jeux de pouvoir et l'importance d'une saine communication organisationnelle comme incontournables à ne pas négliger. Nous avons finalement conclu en mettant en lumière les critères qui, à notre avis, contribueraient à une gestion solide de la formation en ligne à l'Université Sainte-Anne.

Les bilans sont encore timides, situation que nous déplorons puisqu'à l'origine, nous souhaitions terminer par une évaluation exhaustive des moyens déployés. Glickman (2006) écrivait, en préface de l'ouvrage de Deschênes et Maltais (2006),

-et surtout, qu'il demeure des chercheurs assez indépendants pour se distancier des expérimentations techniques et de la conception pédagogique, afin de se consacrer à mettre en évidence aussi bien les avancées et les potentialités que les faiblesses ou les erreurs des dispositifs globaux mis en œuvre dans le cadre de formations à distance. (p. xiv)

Devant notre parcours parsemé d'embûches et d'erreurs, nous devons malheureusement nous contenter de présenter humblement les résultats actuels, ayant plus ou moins les mains liées

jusqu'en 2010. Nous estimons néanmoins que les suites probables pourraient être dignes d'intérêt pour le lecteur et nous proposons de poursuivre le rapport de l'évolution et du changement des mentalités à l'Université Sainte-Anne dans un article ultérieur.

À propos des perspectives qui s'ouvrent à la suite de ce travail, nous envisageons maintenant de nous intéresser aux différences et aux similitudes entre la mise en ligne d'un programme de premier cycle et celle d'un programme de deuxième cycle, souhaitant bien évidemment un jour pouvoir effectivement médiatiser des cours de baccalauréat et comptant bien profiter de l'expérience acquise au deuxième cycle.

Mais avant tout, c'est toute la question des liens étroits entre l'émotion et la cognition qui aura probablement été l'une de nos plus belles découvertes durant notre parcours et leur approfondissement ferait certes l'objet d'une étude aussi prenante qu'enthousiasmante, notamment au niveau d'un programme de deuxième cycle en ligne.

ANNEXE A**PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
(PROFIL LANGUE MATERNELLE
OU LANGUE SECONDE)**

LISTE DES COURS ET DESCRIPTIONS MAÎTRISE EN ÉDUCATION – ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE OU LANGUE SECONDE

PÉDA 5293 Acquisition d'une langue seconde

Ce cours porte principalement sur l'élaboration d'une critique des recherches actuelles sur différents aspects choisis de l'acquisition d'une langue seconde et des implications de ces recherches en matière d'enseignement et d'apprentissage d'une langue seconde. Plus précisément, les enseignants analyseront l'impact sur l'acquisition d'une langue seconde des phénomènes suivants : l'âge chronologique; les perceptions et les productions compréhensibles; l'instruction; les types de tâches; les interactions au sein des groupes et entre pairs; ainsi que les stratégies d'apprentissage et d'enseignement.

PÉDA 5333 Aspects socioculturels et politiques de l'enseignement du français langue seconde

Ce cours vise à faire découvrir aux étudiants divers aspects sociaux de la langue, de l'utilisation de la langue et de l'apprentissage de la langue. Il examine pour cela l'enseignement de la langue seconde selon trois perspectives reliées entre elles. Du point de vue sociolinguistique, il analyse les questions relatives aux variantes linguistiques et aux attitudes sociales aussi bien dans le contexte de la langue première que dans celui de la langue seconde. Du point de vue culturel, il explore les questions se rapportant à la communication entre les cultures et à l'enseignement d'un programme culturel. Enfin, d'un point de vue sociopolitique, il explore les questions concernant l'enseignement du français langue seconde, y compris l'enseignement de la langue minoritaire et le maintien du niveau en langue maternelle.

PEDA 5403 Aspects socioculturels et politiques de l'éducation en français langue maternelle et milieu minoritaire

Ce cours conscientise les étudiants aux facteurs psychologiques, sociologiques, politiques et culturels associés à l'utilisation et à l'apprentissage des langues en milieu francophone minoritaire au Canada. Ce cours présente la problématique du vécu ethnolangagier en contexte minoritaire selon une perspective multidisciplinaire. Il analyse les dispositions relatives aux langues, aux variantes linguistiques et aux groupes linguistiques qui sont reliées à la construction identitaire en contexte intergroupe. Il explore la contribution relative de divers aspects du contexte social et de la socialisation langagière et culturelle. Le tout est situé dans un cadre idéologique, juridique et politique.

PÉDA 5413 Acquisition de la langue première en milieu minoritaire

Ce cours porte principalement sur l'analyse et la critique de recherches actuelles en matière d'acquisition de la langue première en milieu minoritaire. Une attention particulière sera accordée aux retombées de ces recherches aux niveaux de l'encadrement pédagogique, de la méthodologie de l'enseignement et du matériel pédagogique. Plus particulièrement, les étudiants se saisiront des problématiques reliées à l'insécurité linguistique, aux langues et dialectes en contact dans les milieux scolaire, communautaire, familial et personnel, à la motivation intrinsèque et instrumentale ainsi qu'à l'identité culturelle.

PÉDA 5423 Analyse du curriculum

Ce cours porte principalement sur l'analyse critique des composantes d'un curriculum et des pratiques éducatives qui en découlent. Les recherches qui feront l'objet d'études portent sur les divers aspects de l'apprentissage et de l'enseignement du français. Parmi les sujets abordés, on trouve l'apprentissage expérientiel, les résultats d'apprentissage, les tâches finales, les activités en trois étapes (activité préliminaire, activité proprement dite et activité de prolongement), les habiletés réceptives et productives, les techniques de questionnement,

les stratégies d'apprentissage et d'enseignement, les intelligences multiples et les liens entre les compétences culturelles et les compétences en communication.

PÉDA 5433 Évaluation des apprentissages en français

Ce cours porte principalement sur l'étude des concepts fondamentaux en évaluation de l'apprentissage. On analysera les caractéristiques des résultats d'apprentissage, ainsi que les ramifications de ces résultats d'apprentissage dans le processus d'évaluation. Le cours examinera des sujets tels que : les principes en évaluation, les différentes formes d'évaluation, ainsi que des méthodes applicables afin d'apprécier une variété d'activités d'apprentissage (portfolio, journaux, entrevues).

PÉDA 5443 Psychologie de l'apprentissage

Ce cours porte principalement sur l'examen de sujets spécialisés se rapportant aux aspects développementaux de l'apprentissage et de la cognition. On fournira un aperçu des théories concernant la motivation, l'intelligence émotionnelle, la cognition, la métacognition, la pensée créative et critique, le transfert des connaissances, les interventions cognitives et quelques incidences de ces théories dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue. On examinera également des stratégies qui facilitent l'application de ces principes théoriques à l'enseignement et l'apprentissage du français.

PÉDA 5453 Pédagogie de la coopération

Ce cours examine les recherches actuelles en apprentissage coopératif et en aménagement de la salle de classe ainsi que leurs incidences dans l'apprentissage et l'enseignement. L'analyse portera sur les sujets suivants : les principes fondamentaux, les modèles et les retombées de l'apprentissage coopératif, la notion de résolution de conflits au sein d'un groupe et la dynamique de groupe.

PÉDA 5463 Recherche-action

Ce cours est conçu en vue de présenter aux enseignants les principes fondamentaux de la recherche-action. On procédera à une analyse critique de certains aspects spécifiques de l'éducation se rapportant à l'apprentissage et l'enseignement. Les enseignants participeront à des séminaires et feront des recherches sur les ouvrages se rapportant au sujet qu'ils auront choisi et s'occuperont de la création et de la mise en œuvre d'un plan d'action dans leur propre salle de classe. Les sujets possibles en matière de recherche-action dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage sont, entre autres, la littéracie, la motivation, les stratégies de transfert, l'enseignement personnalisé, les groupes d'âges multiples ainsi que la pédagogie de projet.

PÉDA 5473 L'apprentissage et l'enseignement explicites et implicites

Ce cours porte principalement sur l'analyse critique de recherches concernant le rôle de l'enseignement explicite et implicite dans le contexte de l'acquisition d'une langue. On mettra en évidence le rôle et la pertinence de l'enseignement de la grammaire et de la correction d'erreurs dans l'acquisition des compétences linguistiques orales et écrites. Dans ce contexte, la grammaire comprend les différents aspects du système phonétique, du vocabulaire, de la syntaxe et du discours oral et écrit.

PÉDA 5483 Intégration de la technologie dans l'enseignement du français

Ce cours consistera en un examen critique de ce que peut apporter la technologie sur le plan de l'apprentissage et de l'enseignement. On analysera différents outils technologiques tels les logiciels, les cédéroms, Internet et les fureteurs. On étudiera surtout les différentes façons dont ces outils peuvent permettre d'améliorer les exercices et les stratégies de recherche dans le contexte de l'enseignement.

PÉDA 5493 Séminaire et projet de recherche en enseignement

Ce cours est le point culminant d'un processus continu de réflexion, d'expérimentation et d'apport de modifications pertinentes à l'enseignement. Les participants prendront en note leurs idées et leurs impressions afin d'expliquer et justifier les motifs sous-jacents à la mise en oeuvre des changements significatifs dans leur enseignement.

Ce cours consistera en des réunions individuelles avec le professeur et en des séminaires. Ce cours vise la maîtrise et la mise en application des théories scientifiques se rapportant à l'apprentissage et à l'enseignement. Au cours de ces séminaires, les participants devront présenter un projet de recherche en enseignement. L'accent portera sur le processus de mise en oeuvre du projet et les participants se livreront à une réflexion sur leurs responsabilités professionnelles. Ils devront mettre en évidence leurs besoins professionnels particuliers et démontrer les pistes explorées afin de les satisfaire.

Pointe-de-l'Église, Nouvelle-Écosse
novembre 2006

ANNEXE B

**GLOSSAIRE DE LA FORMATION EN LIGNE
À L'UNIVERSITÉ SAINTE-ANNE**

GLOSSAIRE DE LA FORMATION EN LIGNE

Acrobat	Logiciel qui permet de conserver la mise en page intégrale du document une fois celui-ci mis en ligne. Les documents sont enregistrés en format pdf.
Acrobat Reader	Petit logiciel téléchargeable gratuitement qui permet d'ouvrir et de consulter des documents pdf.
Apprentissage en ligne	Acquisition de connaissances qui s'effectue au moyen de formations en ligne. Synonyme de « e-learning ».
Asynchrone	Mode de livraison de cours où les événements ne se déroulent pas en temps réel. Par exemple, un étudiant peut prendre connaissance des messages de son courriel au moment le plus opportun pour lui. Antonyme : mode de livraison synchrone, en temps réel.
Audioconférence	Conférence à distance (par téléphone ou téléphonie numérique) où les participants peuvent discuter ensemble mais ne se voient pas.
Autoformation	Mode d'apprentissage qui laisse une grande souplesse à l'apprenant pour se former à son rythme. Synonyme : autodidaxie.
Bande passante	Elle correspond à la quantité maximale d'information qui peut circuler à la fois par l'entremise d'Internet. Voilà pourquoi il faut faire preuve de vigilance quant à la taille des fichiers et la durée de transfert, particulièrement pour les étudiants des régions qui n'ont pas Internet haute vitesse.
Blogue	Compilation de messages laissés par différents auteurs autorisés. Le blogue peut être restreint aux étudiants d'une classe et à un seul sujet, ou être du domaine public et traiter d'une gamme de sujets. On peut également y inclure photos, textes, poésie, actualité...

Classe virtuelle	Groupe d'étudiants dispersés dans des lieux distants.
Clavardage	« Bavardage au clavier ». Dialogue ultrarapide en mode synchrone qui se déroule entre deux internautes. Synonymes : chat, babillard, messagerie instantanée.
Collaboration	Aptitude à explorer et à créer en équipe. La tâche s'enrichit de l'apport de chacun et le contrôle du formateur est minime. Il n'y a pas de répartition officielle du travail entre les apprenants, qui travaillent tous ensemble à chaque étape de l'élaboration du travail.
Coopération	Travail collectif où le formateur joue un rôle déterminant. Le travail est réparti également entre les participants. Par la suite, les travaux individuels sont réunis pour former le produit final. L'apprenant est responsable de sa partie, mais doit tout de même interagir avec les autres.
Cours à distance	Cours qui n'est pas offert en salle de classe selon le modèle traditionnel de transmission des connaissances de l'enseignant vers l'apprenant. Il peut s'agir par exemple d'un cours par correspondance, d'un cours médiatisé, d'un cours par vidéoconférence.
Cours en ligne	Cours à distance offert par l'entremise d'Internet. Synonymes cours virtuels, cybercours, cours médiatisés.
Cours hybride	Cours où le professeur fait appel à des contenus médiatisés sur la plateforme pour enrichir son enseignement en salle de classe.
Didacticiel	Formation où le parcours pédagogique s'effectue sur support informatisé. Le système est « autosuffisant » et l'apprenant passe d'un module à l'autre pour faire son apprentissage.
Dispositif de formation	Tous les outils et structures (méthodes, procédures...) d'un cours articulés en un tout cohérent de façon à favoriser le processus d'apprentissage.

Équipe de médiatisation	Équipe à la tête du dispositif de formation. Elle est composée du professeur-auteur, de la conceptrice pédagogique (et réviseure), de l'appui technique, du rôle de coordination, d'un lecteur interne et d'un lecteur externe.
Formation à distance (FAD)	Formation offerte par l'intermédiaire d'un média et que l'apprenant peut suivre de l'endroit de son choix, sans la présence physique du formateur. Il peut s'agir de cours par correspondance, sur CD, sur Internet, par vidéoconférence... Synonymes : téléformation, cours à distance.
Formation en ligne	Formation offerte spécifiquement au moyen d'Internet. Le contenu mis en ligne peut comprendre des textes, des exercices, des vidéos, des pages Web, etc.
Granularité	Les plus petites unités d'apprentissage découpées dans un contenu pédagogique (on les appelle grains) et qui peuvent être réassemblées et combinées dans des parcours pédagogiques différents pour répondre aux besoins de formation spécifiques.
Interactivité	Échange dynamique qui se produit entre l'apprenant et le logiciel qu'il emploie de façon à manipuler un objet ou obtenir une rétroaction, par exemple.
Interface graphique	L'aspect visuel d'un produit multimédia (boutons, hyperliens, couleurs, fontes...).
Intranet	Il s'agit d'une réplique d'Internet en miniature, où l'accès est limité aux clients d'un réseau privé/local.
Lien hypertexte	Technique qui permet de créer des contenus dynamiques, c'est-à-dire de rendre actives certaines parties de documents (mot, texte, image...) de façon à ce que le lecteur poursuive sa lecture en affichant d'autres documents ou d'autres parties du même document selon un enchaînement logique. Synonyme : hyperlien.

Lecteur Flash	Plugiciel servant à la lecture de documents multimédias.
Lecteur Quicktime	Plugiciel servant à la lecture de documents multimédias. Son avantage tient à ce que, contrairement aux autres plugiciels, il ne nécessite pas plus de bande passante.
Lecteur Real Media	Plugiciel servant à la lecture de documents multimédias.
Lecteur Shockwave	Plugiciel servant à la lecture de documents multimédias.
Lecteur Windows Media	Logiciel intégré à Windows et servant à la lecture de documents multimédias.
Médiatisation	Processus de scénarisation où les contenus pédagogiques sont appuyés par des supports médiatiques pour faciliter la rétention.
Métaphore	Analogie (thème) souvent employée en formation à distance pour faciliter la cohérence de l'information transmise. Il peut s'agir par exemple d'utiliser la représentation d'une télécommande. L'apprenant se servira ainsi des boutons pour revenir en arrière, enregistrer une séquence, augmenter le volume, faire défiler de l'information, etc.
Mise en ligne de contenu	Portions de cours ou encore contenus pédagogiques placés sur Internet de façon ponctuelle pour l'étudiant qui suit habituellement ses cours en classe de façon à tirer profit des avantages d'Internet.
Mise en ligne de cours	Cours médiatisés complets diffusés sur Internet.
Modules de formation	Découpage du contenu pédagogique en segments logiques. Le module est un peu l'équivalent électronique de la semaine ou du chapitre en termes de planification pédagogique en ligne.
Multimédia	Technologie qui permet de créer et de présenter des données, du son et de l'image simultanément sur un même support.

Navigation	La façon dynamique de consulter un produit multimédia. L'apprenant peut ainsi revenir en arrière, quitter une activité et la reprendre au même endroit plus tard, etc. Selon la configuration, la navigation peut être organisée par thèmes, au moyen d'une base de données ou par hyperliens.
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et des communications. Cette appellation tend à disparaître devant l'évolution rapide des médias.
Parcours de formation	Cheminement de l'étudiant dans les différents modules proposés.
Plateforme	La plateforme de téléformation se compare à un mégalogiciel qui regroupe tous les outils nécessaires tant pour l'équipe de médiatisation que pour l'étudiant de façon à faciliter un apprentissage optimal pour ce dernier.
Pliage	Point sur la page Web en dessous duquel le lecteur doit faire défiler l'écran pour poursuivre sa lecture. Il est préférable de l'éviter quand c'est possible.
Plugiciel	Petit logiciel téléchargeable gratuitement sur Internet qui permet de traiter les objets multimédias (écouter une vidéo, jouer à un jeu interactif, écouter de la musique...)
Portail	On peut comparer le portail à une compilation de sites Web. Le portail peut être de nature générale et destiné au grand public, ou encore de nature beaucoup plus spécialisée.
Présentiel	Un cours en présentiel est un cours traditionnel où la transmission des connaissances de l'enseignant vers l'apprenant s'effectue en face-à-face.
Serveur	Ordinateur qui est tout particulièrement affecté au stockage et à la diffusion de l'information. Le serveur est l'un des éléments clés du réseau informatique.
Synchrone	Mode de livraison de cours où les événements se déroulent en temps réel, par exemple, un cours en classe, une conférence téléphonique.

Téléapprentissage	Apprentissage réalisé à distance, hors de la salle de classe traditionnelle.
Téléformation	Il s'agit d'une formation à distance offerte au moyen des technologies de l'information et des communications.
TIC	Technologies de l'information et des communications, soit les ordinateurs, serveurs, réseaux, logiciels multimédias...
TICE	Technologies de l'information et des communications pour l'éducation. Il s'agit des technologies utilisées à des fins pédagogiques.
Travail collaboratif	Séance de travail où les participants collaborent à des documents au moyen de logiciels intégrés en réseau.
Webconférence	Conférence à distance où l'image et le son sont transmis simultanément et où il est possible de partager des fichiers et des applications entre deux ou plusieurs ordinateurs munis d'une caméra vidéo et d'un microphone et reliés par le Web.
Wi-fi	Technologie sans fil permettant la création de réseaux locaux.
Wiki	Outil d'échange évolué où différents intervenants peuvent apporter leur contribution. L'exemple le plus connu est celui de Wikipedia, mais une classe virtuelle pourrait très bien mettre en place son propre wiki, pour créer une bibliographie commune par exemple.

ANNEXE C

GUIDE DE SOUTIEN AUX PROFESSEURS
(*CHAPITRES III À VI PORTANT SUR LA MÉDIATISATION*)

TROISIÈME PARTIE – L'ÉLABORATION ET LA DIFFUSION DE LA FORMATION EN LIGNE

3.1 La médiatisation

Cette section s'attaque à l'ingénierie pédagogique comme telle et à la médiatisation. Le lecteur y trouvera des renseignements sur les étapes de conception, l'équipe de médiatisation, le partage des responsabilités, les considérations pédagogiques, le soutien aux professeurs, les règles à respecter, etc.

3.1.1 Les grandes phases de l'élaboration

Avant même d'aborder les étapes de l'élaboration, rappelons la démarche à suivre quand un professeur souhaite mettre un cours en ligne.

Dans un premier temps, son département devra déposer une motion proposant que tel cours soit mis en ligne. Par la suite, le département enverra le plan de cours complet au comité des programmes, qui devra donner son accord, avant de transmettre le dossier au sénat. Ce n'est qu'une fois l'approbation de ce dernier obtenue que le processus d'élaboration pourra débuter. Il est à noter qu'avant d'être offert, ce cours se verra attribuer une cote de cours différente de celui enseigné en présentiel.

a) L'analyse des besoins

Cette première étape consiste à analyser le besoin de formation et la meilleure façon d'y répondre. Quel est le « problème de formation », soit la situation désirée par rapport à la situation actuelle? Quels sont les objectifs visés? Qui est la clientèle visée? Quels sont ses acquis? Quels sont les contenus pertinents? Quelles sont les ressources à notre disposition?

Habituellement, pour le professeur de l'Université Sainte-Anne qui souhaite mettre un cours en ligne, cette étape est pratiquement complétée puisque le contenu du cours et la clientèle visée sont déjà connus.

b) La planification

Cette étape correspond à ce qu'on appelle le design pédagogique. Il s'agit ici d'élaborer la solution au problème de formation. Cette solution repose sur deux volets, soit l'architecture du produit (déploiement des connaissances, scénarios pédagogiques, support médiatique et technologique) et le matériel pédagogique comme tel (guide, activités, outils).

C'est au niveau de la détermination de l'architecture pédagogique que l'on voudra préciser :

- le contenu didactique correspondant aux connaissances que l'étudiant doit acquérir;
- l'approche pédagogique générale retenue (constructivisme, cognitivisme, behaviorisme);
- le thème, la métaphore ou la mise en situation;
- le découpage du contenu en modules;
- les stratégies pédagogiques qui permettront d'atteindre les objectifs de la façon la plus efficiente (exercice, jeu de rôle, collaboration, analyse, simulation, exposé...);
- les scénarios pédagogiques;
- les activités d'apprentissage;
- la nature des évaluations, leur fréquence et leur pondération.

C'est au niveau de la détermination de l'architecture médiatique que l'on voudra préciser :

- quels médias seront les plus susceptibles de bien rendre le contenu pédagogique;
- quels seront les médias de consultation employés (recherche);
- quels seront les médias de communication employés (échanges en mode synchrone ou asynchrone);
- quels seront les médias de production employés (production de documents);
- quels seront les médias de gestion employés (gestion du temps, des espaces);
- la répartition des espaces (lieux de consultation, de production, de communication).

C'est à ce niveau précis que l'on déterminera de façon détaillée ce que l'étudiant pourra voir, entendre et manipuler à l'écran (format, contenu par page, aspect visuel, navigation...).

Enfin, c'est au niveau de la détermination de l'architecture technologique que l'on voudra préciser :

- l'organisation générale de l'environnement d'apprentissage;
- la hiérarchisation des fichiers;
- l'accès aux outils;
- l'accès aux services.

Note importante

Le présent document vise toute la gamme des possibilités en formation en ligne, soit du cours relativement peu médiatisé à l'environnement d'apprentissage multimédia entièrement automatisé et autoportant. Le professeur qui se sent moins à l'aise a tout le loisir de créer un cours en ligne moins multimédiatisé puisqu'il n'y a AUCUNE obligation.

c) La réalisation

À cette étape, on est prêt à entreprendre l'élaboration des composantes de l'environnement d'apprentissage. Une planification soignée à l'étape précédente garantit une phase de réalisation plus aisée.

À partir des nombreux outils de travail (plan de cours, plan d'élaboration, scénarisation de la médiatisation des contenus...), le professeur, avec le soutien continu de la conceptrice pédagogique, prépare le cours médiatisé.

d) La validation et l'entretien

Il s'agit maintenant d'effectuer les essais, d'apporter les correctifs nécessaires et de faire réviser le produit pédagogique multimédia. En ce qui concerne les essais, il y a différents scénarios possibles. Le cours peut être offert immédiatement en version beta, c'est-à-dire avant sa version finale. Les premiers étudiants à le suivre sont invités à faire part de leurs commentaires, difficultés, suggestions, de façon à ce qu'il puisse être amélioré. En échange, les étudiants bénéficient d'un certain « allègement » de leurs tâches.

En ce qui a trait à la révision, elle est assurée, selon la politique de l'institution, par un lecteur interne et, normalement, deux lecteurs externes. Quant à la révision linguistique, elle est

assurée par la conceptrice pédagogique, qui possède les qualifications nécessaires pour ce travail.

Enfin, pour ce qui est de l'entretien, on aura prévu dès la conception que le contenu intemporel d'un cours médiatisé puisse être mis à jour facilement et rapidement. Le professeur devrait repérer dans les contenus les éléments susceptibles d'être modifiés à plus ou moins court terme (banque de questions, examens, thèmes de travaux) et les consigner dans un tableau qui permettra d'ajuster le tir au besoin. Seuls ces contenus pourront faire l'objet d'une modification, le reste du cours étant immuable et sa modification nécessitant la permission de l'institution et, le cas échéant, celle du membre de l'APPBUSA (Association des professeurs, professeures et bibliothécaires de l'Université Sainte-Anne) qui en partagerait la propriété intellectuelle.

3.2 L'équipe de médiatisation

3.2.1 Les acteurs

Le noyau de l'équipe de médiatisation d'un cours est formé de plusieurs professionnels. On y retrouve notamment :

- le professeur-auteur : contenu, pédagogie, conception;
- la conceptrice pédagogique : fonction de soutien général (contenu, pédagogie, technologie, ergonomie), fonction de liaison, gestion de projet et révision linguistique;
- l'appui technique : technologie, ergonomie, mise en ligne, accès;
- un coordonnateur qui sera embauché une fois qu'il y aura des cours en ligne pour offrir les services requis aux étudiants et aux professeurs et assurer la coordination générale des services de formation à distance.

Dans un souci de contrôle de la qualité, l'Université Sainte-Anne a comme principe de soumettre tout cours médiatisé à la révision obligatoire d'un lecteur interne et, normalement, de deux lecteurs externes pour assurer la vérification finale.

3.2.2 La chaîne de communication

Pour le professeur, la « porte d'entrée » privilégiée de l'équipe de médiatisation est la conceptrice pédagogique, qui saura l'aiguiller vers les meilleures ressources le cas échéant.

3.3 Les champs de responsabilité

3.3.1 La planification

Ce sont le professeur et la conceptrice pédagogique qui assument la planification du projet. Ils doivent au préalable s'entendre sur l'échéancier du projet, dont les dates importantes seront consignées au contrat du professeur.

3.3.2 La réalisation

Ce sont le professeur et la conceptrice pédagogique, aidés de l'appui technique, qui assument la réalisation du projet.

3.3.3 L'assurance-qualité (vérification)

Un lecteur interne et, normalement, deux lecteurs externes révisent le nouveau cours médiatisé et s'assurent de sa grande qualité.

3.3.4 L'approbation

Un cours sera considéré terminé une fois que les correctifs auront été apportés suivant la révision. L'ensemble du contenu du cours devra aussi avoir fait l'objet d'une révision linguistique soignée de la part de la conceptrice pédagogique.

3.4 Les considérations pédagogiques

3.4.1 Les formes d'encadrement

L'encadrement-cours est la forme d'encadrement assurée par le professeur. En formation en ligne, l'encadrement peut s'effectuer au moyen du courriel, du téléphone, de la téléconférence (vidéo, audio ou textuelle), etc. À l'Université Sainte-Anne, la plateforme maison permet notamment l'encadrement-cours par courriel.

L'encadrement-cours est une occasion privilégiée de dialogue entre le professeur et l'étudiant. C'est notamment le moment où le professeur fournit une rétroaction ciblée destinée à soutenir l'étudiant dans son apprentissage. L'encadrement-cours doit être assuré de façon rigoureuse par le professeur et ce, tout au long de la formation.

L'encadrement-programme repose pour sa part sur une série d'activités et d'interventions « hors classe ». Les activités, facultatives ou obligatoires, sont offertes à l'étudiant par le département le cas échéant pour compléter son parcours pédagogique. Le but premier de l'encadrement-programme est de favoriser la persévérance de l'étudiant et d'abaisser le taux d'abandon.

D'orientation constructiviste, l'encadrement-programme s'exerce sur les plans cognitif, social, affectif, métacognitif et motivationnel (Deschênes, 2001). Par exemple, sur le plan cognitif, il peut s'agir de faciliter chez l'étudiant l'intégration entre les connaissances et le milieu professionnel. Sur le plan social, on voudra lui fournir des occasions de rencontres et d'échanges, soit avec d'autres étudiants, soit avec des professeurs ou des spécialistes du domaine. Sur le plan métacognitif, il s'agira de l'aider à planifier son apprentissage en fonction de ses objectifs personnels.

Voici différentes activités d'encadrement-programme qui peuvent être offertes à l'étudiant : encadrement par les pairs, conférence, bulletin d'information du département, journées thématiques, journées de recherche, école d'été, abonnement à une revue professionnelle...

3.4.2 Les approches pédagogiques

Essentiellement, l'approche pédagogique retenue par le professeur doit se fonder sur des modèles d'apprentissage qui tirent le meilleur parti possible des possibilités de la technologie. Ainsi, l'étudiant qui a l'occasion de manipuler un exerciceur en ligne pour l'apprentissage des participes passés, par exemple, a de meilleures chances de rétention que celui à qui on demande de lire un chapitre en ligne sur le sujet.

Dans la mesure du possible, le cours devrait être centré sur un thème. Le choix d'un thème facilite grandement la conception d'un cours médiatisé et le parcours pédagogique de l'étudiant. C'est le fil conducteur auquel se greffent les scénarios et activités pédagogiques. Il peut s'agir d'un thème plus abstrait, par exemple, d'un voyage (idée de parcours, de cheminement), ou encore d'un thème pratico-pratique directement lié à la formation (mise en situation professionnelle).

Le cours médiatisé sera composé de modules et de sous-modules. Généralement, le professeur n'a pas à modifier en profondeur la structure du cours qu'il donnait auparavant en salle de classe. Le contenu d'un module peut correspondre à une semaine de cours magistraux tout simplement si la situation s'y prête.

Voici un exemple de contenu découpé en modules.



La conception d'un cours médiatisé doit se préoccuper des styles d'apprentissage différents et fournir des parcours non linéaires et individualisés dans la mesure du possible. Il est important de laisser une certaine autonomie à l'étudiant dans le choix des activités qu'il veut réaliser.

Ainsi, une vidéo pourra servir à montrer des exemples de réalisations d'étudiants au même titre qu'une vitrine de documents écrits, mais certains étudiants assimileront mieux les concepts parce que la vidéo correspond mieux à leur style d'apprentissage.

Le professeur, à titre d'expert de contenu, a l'autorité suprême de déterminer l'approche pédagogique la mieux adaptée à son cours. Il est bon de rappeler néanmoins, à titre indicatif, le lien étroit qui existe entre formation à distance et constructivisme (ou socioconstructivisme selon les différentes écoles de pensée).

3.4.3 Les stratégies d'enseignement

Une fois que l'on a en main les objectifs du cours, que les contenus sont structurés et qu'on a déterminé la nature et la fréquence des évaluations, il faut définir les stratégies d'enseignement.

Trucs pratiques pour le professeur

1) Le choix d'un thème (ex. : un voyage), d'une métaphore (ex. : un bureau et ses nombreux espaces), ou d'une mise en situation (ex. : journée de la vie d'un enseignant) facilite l'enseignement en ligne pour le professeur et l'apprentissage pour l'étudiant.

2) Relier une stratégie à chacun des objectifs spécifiques de la formation aide à bien couvrir tout le contenu.

Marchand et Loisier (2005) offrent ces quelques règles pratiques à l'égard des stratégies d'enseignement :

- trop d'exercices de même type peuvent engendrer fatigue, lassitude, baisse de motivation et désengagement de la part des personnes peu performantes;
- des activités de groupe trop fréquentes peuvent causer de la gêne, de l'agressivité, de l'irresponsabilité, des conflits, etc.;
- certaines activités trop longues provoquent de la fatigue et sont démotivantes. (p.45)

Voici d'autres considérations pratiques pour aider le professeur.

- Garder l'étudiant au cœur de ses préoccupations. Les animations colorées et les vidéos clinquantes ne font pas un meilleur produit pédagogique.
- Faire preuve de réalisme à l'égard du contenu qui pourra être réellement maîtrisé par l'étudiant. Trop souvent, à cause de la visibilité accrue de leur cours, les professeurs ont tendance à exagérer la somme d'information diffusée et à sous-estimer le temps de réalisation des activités, une source fréquente d'insatisfaction de la part des étudiants.
- Tenir compte des différents styles d'apprentissage dans le choix de ses stratégies. Offrir une gamme d'activités sollicitant les différents styles.
- La pédagogie par projet peut très bien se prêter à la formation à distance.
- Prévoir une activité synchrone pour briser la glace en début de formation. Les participants qui ne peuvent se rencontrer sur place pourront participer par audioconférence, vidéoconférence ou par messagerie instantanée. Encourager tout le monde à se présenter. L'humour est généralement un excellent brise-glace.
- Tout comme en enseignement traditionnel, il est nécessaire de prévoir des activités de remédiation, de renforcement et de révision.
- Encourager une participation active grâce aux différents moyens de communication et d'échange. Dès le début, s'assurer que tous maîtrisent bien le courriel.
- Fournir des rétroactions personnalisées en temps opportun.
- Vérifier avec l'étudiant à quelle fréquence il souhaiterait un échange. Certains ont besoin d'être suivis de façon hebdomadaire, d'autres apprécient un contact mensuel...
- Compiler les questions des étudiants (relevé de notes, examen, difficultés techniques...) et les inclure dans la Foire aux questions pour éviter de répondre constamment aux mêmes interrogations.
- Retourner les travaux corrigés le plus tôt possible.

3.4.4 Les scénarios pédagogiques

Voici des suggestions destinées à aider le professeur dans la conception des scénarios pédagogiques d'un cours en ligne.

- Demeurer centré sur l'étudiant. Il faut pouvoir partir de ses besoins et y répondre. Toujours se poser la question de base : qu'est-ce que l'étudiant doit apprendre?
- Découper le contenu en petites unités, organiser les connaissances par niveau et déterminer dans quel ordre elles seront présentées et les liens entre elles.
- Déterminer l'approche pédagogique privilégiée.
- Choisir les médias les mieux susceptibles d'appuyer le scénario pédagogique.
- Déterminer les modes d'évaluation et d'autoévaluation.
- Repasser le parcours type d'un étudiant pour s'assurer de la cohérence de l'architecture et structurer le cours en conséquence.

3.4.5 Les activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage ont pour rôle d'aider l'étudiant à faire sien le contenu et à mettre en application ses connaissances, toujours dans la perspective d'atteinte des objectifs pédagogiques. Pour bien jouer leur rôle, elles doivent faire l'objet d'une rétroaction du professeur, être accompagnées d'un corrigé illustratif, ou encore offrir une rétroaction par l'intermédiaire du média employé. Idéalement, elles seront intégrées tout au long de la séquence d'apprentissage, et non pas seulement à la fin.

La nature des activités d'apprentissage est des plus diversifiées, mais en voici quelques-unes qui peuvent être facilement réalisées en formation à distance. Ces activités sont présentées à titre indicatif et le professeur d'un cours médiatisé n'a pas à modifier considérablement le format de ses activités habituelles (portfolios, analyses, journal, essais, etc.), mais il peut en intégrer certaines pour varier la nature des tâches.

- les questions à choix multiples (rétroaction fournie par le média sous forme d'explication);
- les questions à trou (rétroaction fournie par le média sous forme d'explication);
- les associations (rétroaction fournie par le média sous forme d'explication);
- les éléments à cibler dans une liste (rétroaction fournie par le média sous forme d'explication);
- les vrai ou faux (rétroaction fournie par le média sous forme d'explication);
- l'ordonnement (rétroaction fournie par le média sous forme d'explication);
- les phrases mélangées (rétroaction fournie par le média sous forme d'explication).

Il est aussi suggéré d'intégrer des questions éclair tout au long du parcours de formation, de façon à soutenir l'intérêt de l'étudiant et à approfondir davantage le contenu.

Quant aux corrigés explicatifs, leur rôle est crucial en formation à distance et ils doivent être intégrés aux différentes activités. Dans certaines situations, il paraît parfois moins facile d'intégrer un corrigé, par exemple, pour un texte écrit où il pourrait y avoir plusieurs bonnes réponses. Le corrigé peut cependant présenter un modèle du genre de travail requis, accompagné de nombreux commentaires qui permettront à l'étudiant de juger de la qualité de son travail.

3.4.6 Des activités pour tous les styles d'apprentissage

Dans le but de rejoindre plusieurs styles d'apprentissage, différentes activités peuvent être proposées aux étudiants pour atteindre un même objectif. Ainsi, des vidéos montrant des exemples en milieu de travail intéresseront les styles productifs, une mission virtuelle facilitera la rétention des styles expérientiels, un jeu de rôle plaira aux styles plus engagés, une enquête journalistique aux styles réfléchis, etc.

En formation à distance, le contenu doit être :

- varié**, pour stimuler l'intérêt et la motivation;
- adapté** aux différents styles d'apprentissage;
- soutenu** par une technologie adaptée;

-**structuré** en courtes unités qui ne sont **ni nécessairement linéaires**,
ni nécessairement en ordre chronologique.

Les pédagogues familiers avec la taxonomie de Bloom peuvent très bien appliquer cette « hiérarchie » de l'apprentissage aux objectifs de leurs activités en ligne.

Pour connaître son style d'apprentissage, on peut remplir le questionnaire en ligne créé par la Télé-Université et présenté à l'adresse :

<http://www.telug.quebec.ca/webtelug/frames.php3?menu=bleu&page=http://www.savie.gc.ca/samidps/QuestionnaireTelug/Questionnaire1/Questionnaire1.htm>

3.4.7 Les stratégies d'apprentissage en formation à distance

Les stratégies d'apprentissage de l'étudiant sont essentiellement les mêmes en formation à distance qu'en enseignement traditionnel. L'étudiant apprendra davantage par la découverte, la manipulation, l'analogie et le transfert en formation à distance et moins par la mémorisation. On voudra également favoriser la répétition et le renforcement pour une meilleure rétention.

3.4.8 La formulation des objectifs généraux et spécifiques

À la lumière des explications données au point 3.4.6, il apparaît clairement que la formulation des objectifs d'apprentissage dans un cours en ligne ne doit pas faire intervenir la seule capacité de mémorisation des étudiants.

La définition des objectifs passe par la même démarche que celle familière au professeur qui enseigne de façon traditionnelle. Les objectifs généraux témoignent des buts du cours et ne se définissent pas par des comportements observables et mesurables. Il s'agit plutôt de comprendre, connaître, saisir, analyser, juger... Ils sont donc de nature beaucoup plus large que les objectifs spécifiques qui en découlent et sont formulés à l'aide d'un verbe d'action.

Exemple : *À la fin du cours, l'étudiant sera en mesure de comprendre le fonctionnement de...*

Les objectifs spécifiques, quant à eux, se rattachent aux objectifs généraux et sont aussi formulés à l'aide d'un seul verbe d'action. Ils visent l'adoption de comportements particuliers chez l'étudiant comme résultats d'une activité : illustrer, construire, structurer, adapter...

Exemple : *À la fin du cours, l'étudiant sera en mesure d'expliquer les mécanismes de...*

3.4.9 L'évaluation formative, sommative et l'autoévaluation

Comme dans la salle de classe, un cours en ligne comporte des évaluations, qui peuvent se faire en ligne ou non, au choix du professeur. Les évaluations d'un cours hybride pourraient également se faire sur la plateforme si le professeur le désire. Dans la plateforme, un outil permet par ailleurs de déterminer des critères d'évaluation.

▮ Le contrôle des apprentissages vise à la fois à s'assurer que les objectifs de la formation sont atteints et que la formation est de qualité.

L'évaluation formative est au cœur de l'apprentissage. Elle est l'occasion privilégiée d'un contact plus étroit entre le professeur et l'étudiant en cours d'apprentissage. En plus de lui fournir des détails précis sur la distance qui le sépare encore de l'objectif visé et de l'encourager, elle contribue à diminuer le sentiment d'isolement que ce dernier peut éprouver. L'évaluation formative doit donc faire l'objet d'une démarche régulière et soutenue de la part du professeur.

Pour sa part, l'évaluation sommative veut vérifier au terme d'un apprentissage si l'objectif a bien été atteint. Il faut prévoir dès le début de la conception d'un cours médiatisé, soit dans le plan de cours et le plan d'élaboration du cours, le nombre d'évaluations sommatives, leur forme et leur pondération. Si l'environnement d'apprentissage est automatisé, les évaluations seront intégrées à l'outil de façon à suivre les progrès de l'étudiant et à lui fournir une remédiation au besoin.

Voici un aperçu du fonctionnement de l'outil d'évaluation sur la plateforme.

The screenshot shows the 'Propriétés du bulletin' configuration page on the Université de Sainte-Anne e-learning platform. The page is displayed in Internet Explorer and includes a navigation menu at the top with options like 'Mon portail', 'Mon cours', 'Gestion du cours', 'Soutien technique', and 'Quitter'. The main content area is titled 'ANNIE - site TESTING' and features a configuration box for the bulletin type, where 'Bulletin personnalisé, répartis également' is selected. Below this is a table for configuring bulletin categories and their weights.

Catégories	Activités prévues	Pourcentage
1. À classer (Toujours invisible aux apprenants)		
2. Travaux	3	35
3. Projets	1	15
4. Tests	-	(s/o)
5. Examens	2	45
6. Autre	-	(s/o)
7. Forum	1	5
8. Simulation	-	(s/o)
Pondération		100 %

Il existe plusieurs formes possibles d'évaluation (examen surveillé, examen à distance minuté, test intégré aux questions aléatoires, analyse d'un cas précis...).

Voici un bref tableau de ce qui est possible dans un cours médiatisé, à titre indicatif.

Forme d'évaluation	Remarques
Examen écrit	Favoriser les mises en situation et jeux de rôle quand c'est possible. Les questions de mémorisation sont habituellement celles où il est plus facile de tricher. Le professeur peut s'entendre à l'avance avec les étudiants sur l'heure à laquelle il enverra l'examen et sur la durée de celui-ci (1 heure par exemple, de façon à ce que l'étudiant n'ait pas le temps de consulter des sources). Le professeur peut aussi choisir un examen à livre ouvert et offrir quelques plages horaires durant la même semaine. Le professeur peut également prévoir la tenue d'un examen sous surveillance dans la région de l'étudiant. L'université peut alors embaucher un directeur d'école, un enseignant, une bibliothécaire... pour effectuer la surveillance.
Test intégré	Il est possible d'intégrer des tests en ligne. Les questions peuvent être posées à l'étudiant de façon aléatoire pour éviter que tous aient les mêmes réponses. Il est même possible de vérifier par l'intermédiaire de la plateforme quels étudiants ont travaillé les mêmes questions au même moment. Les questions à choix multiples et les « vrai ou faux » se prêtent bien à ce type de test.

Analyse, recherche, essai...	L'étudiant doit produire un document écrit ou multimédia de sa création. Dans le cas d'un travail de longue haleine, il est recommandé de lui demander de présenter à deux ou trois reprises l'état de son travail et sa bibliographie de façon à « contrer » le plagiat.
------------------------------	---

Pour sa part, l'autoévaluation joue un grand rôle en formation à distance puisqu'elle permet à l'étudiant de garder une forme de maîtrise sur sa formation.

Une autoévaluation servira bien ses buts si :

- On évite les questions ouvertes.
- On fournit une rétroaction constructive immédiate ou rapide. Par exemple, il faut éviter de laisser l'apprenant terminer un module avant de lui indiquer qu'il a tort.
- On brosse le tableau des points positifs et négatifs de la réponse donnée.
- On suggère à l'apprenant quelles parties précises du cours il devrait revoir.

3.4.10 La métacognition

Legendre (1993) définit ainsi la métacognition :

Connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données. (p. 834)

La métacognition, c'est donc la connaissance que l'on a de soi-même et de sa façon d'apprendre; elle joue le même rôle crucial en formation à distance qu'en enseignement traditionnel.

Il est fortement recommandé d'inclure des activités d'ordre métacognitif au début des activités de formation à distance. Elles servent notamment à activer la connaissance que l'étudiant a de lui-même, pour mieux intégrer de nouvelles connaissances, donc se mieux connaître. Elles lui permettent également de prendre conscience de qui il est comme étudiant, de ses stratégies d'études, de ses limites et de sa façon de trouver des ressources.

Il peut s'agir d'un simple questionnaire où on l'invite à répondre à des questions comme :

- Vos forces en tant qu'étudiant
- Vos faiblesses en tant qu'étudiant
- Les situations où vous vous découragez plus facilement
- Les trucs que vous employez pour ne pas vous laisser distraire.
- Les trucs que vous employez pour respecter les échéanciers.
- Les trucs que vous employez pour vous détendre.
- Ce qui vous motive le plus
- ...

3.4.11 L'ergonomie

a) La présentation

On ne lit pas à l'écran de la même façon que dans un manuel. Le texte sera présenté sous forme de courtes capsules d'hypertexte, c'est-à-dire de texte dynamique qui mène à des notions complémentaires grâce à des hyperliens. Le lecteur n'a alors qu'à cliquer sur un mot pour obtenir un complément d'information. Il faut lui donner la possibilité d'imprimer le texte intégral s'il le désire.

Les lettres foncées (noir, bleu marine, vert foncé, violet) sur fond blanc ou très pâle sont moins fatigantes pour l'œil. On préférera le gras et les fontes de plus grande taille aux majuscules. Le souligné est réservé aux hyperliens.

De façon générale, on travaille avec des tableaux html pour une meilleure disposition à l'écran. C'est pourquoi les phrases seront courtes (une douzaine de mots). On évitera dans la mesure du possible de devoir faire défiler l'écran pour poursuivre la lecture.

Habituellement en format GIF (ou JPG pour les photos), les images doivent appuyer le texte. Le plus souvent, on les emploie comme métaphore (image d'un magnétophone pour écouter une vidéo, reculer, augmenter le volume...) ou à des fins utilitaires (carte du Canada sur laquelle on peut cliquer sur chacune des provinces). Les images doivent être libres de droit.

Forme d'image particulière, l'icône sert à la navigation. Elle doit être claire et représentative pour ne pas porter à confusion. L'icône servira notamment à mener vers la page précédente, la page suivante, la page d'aide du site, le bottin, le courriel, etc. Dans ce but, l'université a déjà prévu une gamme d'icônes que l'étudiant repérera d'un coup d'œil et qui assureront constance et uniformité.

b) La structure

La structure du site doit être assez logique pour que l'utilisateur comprenne intuitivement le mode d'organisation de l'information. Idéalement, on ne devrait pas retrouver plus de trois niveaux de sous-menus puisqu'il est prouvé que l'utilisateur veut trouver l'information en trois clics tout au plus à défaut de quoi il sort du site. Dans le menu principal, on fera appel à la technique du *roll-over* (le passage du curseur sur le mot fait apparaître un menu) pour alléger l'information.

Pour sa part, la page d'accueil représente le premier contact qui s'établit avec l'étudiant. Elle doit être agréable à l'œil, lui donner le goût d'aller voir plus loin.

Une bannière comportant les éléments qui se répètent à chaque page (logo, titres, icônes de navigation...) sera élaborée par l'institution et se répétera sur toutes les pages.

Une fois cernés les éléments qui se répètent, la conception des pages-écrans se fait d'abord sur papier. On indique tout ce qui doit apparaître à l'écran : texte, image, son, liens entre les éléments, interactivité... Consulter le modèle de page-écran en annexe pour en savoir plus.

3.4.12 La communication à distance

La communication est un élément clé du succès d'une formation en ligne. Internet a l'avantage d'offrir plusieurs moyens de communication, certains en mode asynchrone, d'autres en mode synchrone. On n'a qu'à penser au courrier électronique, aux forums de discussion (téléconférence), à la messagerie instantanée, aux webconférences, etc.

Dans un cours médiatisé, travaux de groupe et discussions de groupe sont possibles et encouragés et il revient au professeur de donner les consignes en ce sens. Il est à noter que les interactions en ligne peuvent prendre place dans un cours en ligne comme dans un cours hybride.

Voici des suggestions d'activités de communication qui peuvent être réalisées à distance.

- exploration assistée où le prof remet une liste de signets et un questionnaire aux étudiants;
- publication de pages personnelles ou collectives;
- présentation d'un étudiant en mode synchrone ou asynchrone;
- rencontre virtuelle d'un expert en mode synchrone ou asynchrone;
- apprentissage collaboratif en mode synchrone ou asynchrone;
- travail d'équipe en mode synchrone ou asynchrone;
- discussion avec un professionnel du domaine en mode synchrone ou asynchrone;
- jeu de rôle par le professeur en mode synchrone ou asynchrone;
- jeu de rôle par un étudiant en mode synchrone ou asynchrone;
- mentorat en mode synchrone ou asynchrone;
- encadrement pédagogique en mode synchrone ou asynchrone.

**Consulter l'excellent site Modes de communication et fonctions de travail collectif
pour en savoir plus.**

http://benhur.telu.quebec.ca/~ckeating/COMMUNICATION_ET_INTERNET.htm

3.4.13 Les caractéristiques des médias

Les médias qui peuvent être utilisés en formation à distance sont nombreux. Voici certaines suggestions à cet égard.

Le professeur voudra bien noter que le forum, la messagerie, la vidéo, Internet et le courrier électronique externe sont les outils prévus par la plateforme. Les autres outils sont laissés à sa discrétion et il est responsable de leur gestion.

L'imprimé

Facile à consulter et à transporter pour l'étudiant, facile à produire pour le formateur, l'imprimé demeure un support de choix en éducation. Les cours médiatisés de l'Université Sainte-Anne permettront à l'étudiant qui le désire d'imprimer ses documents de cours présentés en format adéquat. Toutefois, on n'enverra pas de matériel imprimé par la poste.

L'enregistrement numérique et multimédia

L'enregistrement numérique est particulièrement utile quand le volume des documents devient important. On peut alors les enregistrer sur un CD – ou une clé USB – ce qui rend la formation versatile, stimulante et portable.

Toutefois, le seul avantage que présentait le CD par rapport à Internet tend à s'estomper avec l'avènement des réseaux à haute vitesse. En effet, avec le CD, on évitait tous les problèmes reliés à la vitesse de téléchargement, qui sont de moins en moins un problème. À l'Université Sainte-Anne, les cours médiatisés seront placés en ligne et l'on n'aura pas recours au CD.

La vidéo

Outil privilégié lorsqu'il s'agit de montrer des personnes (présentation du professeur au début du cours, conférence d'un expert) ou des lieux (centres d'apprentissage en salle de classe, forêt dévastée par la coupe à blanc). L'étudiant est généralement très à l'aise avec ce média, qui fait partie de son quotidien. Autre avantage non négligeable, la vidéo convient parfaitement aux étudiants qui ont des problèmes de vision, de lecture, d'alphabétisation. Elle

permet également une certaine souplesse, puisque l'étudiant peut par exemple visionner une portion de son cours tout en faisant du vélo stationnaire.

Internet

Canal de diffusion privilégié, Internet permet notamment de présenter du contenu médiatisé, de partager des documents, de collaborer, d'orienter les étudiants vers des ressources de choix appropriés, d'encadrer, d'évaluer et de communiquer.

Les documents sont créés en format html, format qui peut être lu par un navigateur comme Internet Explorer, Mozilla Firefox ou Netscape. L'étudiant peut ensuite manipuler le contenu à son rythme.

Parmi les médias qui soutiennent également la communication, on note :

Le courrier électronique

Mode de communication privilégié en formation à distance puisqu'il s'agit d'un mode bidirectionnel, le courriel permet tant des échanges étudiant-professeur que des échanges entre pairs et des échanges à l'échelle du groupe par le biais de listes de diffusion. C'est le mode idéal pour annoncer des nouvelles, remettre des travaux, envoyer des rétroactions...

Les forums de discussion (téléconférence)

Utilisés essentiellement aux fins de briser l'isolement que peuvent ressentir les étudiants à distance, les forums de discussion peuvent être des plus variés (actualité et nouvelles tendances, discussions d'ordre pédagogique, soutien informatique...). Le forum de la classe peut regrouper tous ces sujets ou encore on peut avoir plusieurs forums simultanés puisqu'ils se déroulent en mode asynchrone.

L'Université Laval a conçu un excellent site sur la question :

http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/outils/animation_forum/index.htm

La messagerie instantanée

La messagerie instantanée, comme MSN Messenger par exemple, permet de clavarder, soit de bavarder avec quelqu'un en temps réel grâce à son clavier. À part le fait de requérir un logiciel compatible pour tous les participants, le clavardage présente également l'inconvénient que les réponses s'affichent en temps réel, selon l'ordre d'arrivée, ce qui ne permet pas d'échanges structurés. Toutefois, c'est un bon média pour échanger de façon informelle et garder le contact. La plateforme n'offre pas de service de messagerie comme tel.

Le blogue et le wiki

Légèrement différent du forum de discussion, de présentation un peu plus officielle et soignée, le blogue permet notamment de présenter les opinions d'un ou de plusieurs auteurs, qui peuvent ensuite être discutées par tous les lecteurs. C'est un excellent outil pour tenir un journal de classe.

Le wiki, pour sa part, permet de construire quelque chose collectivement, comme la création et le maintien d'une liste de références commune à la classe. C'est un excellent outil de collaboration et de co-construction des connaissances. La plateforme ne prévoit pas ces outils, qui sont laissés à la discrétion du professeur.

La webconférence

Il s'agit de la mise en présence virtuelle d'acteurs séparés par la distance. La webconférence pourrait à la limite inclure tous les participants d'une classe si tous disposaient des équipements nécessaires. Le plus souvent, on tiendra une activité telle la présentation d'un expert par vidéoconférence, c'est-à-dire que sa présentation sera filmée et mise sur Internet pour être écoutée par les participants au moyen d'un lecteur du type Windows Media Player. Les participants ont alors le loisir de participer en direct à l'aide de la messagerie instantanée. Une fois placée sur le Web, la vidéoconférence peut aussi être écoutée en mode asynchrone.

L'audioconférence

Il s'agit d'une conférence qui utilise les lignes téléphoniques et qui se tient en mode synchrone. Ce mode est très rassurant pour les participants, mais ne permet pas une longue concentration.

3.4.14 L'interactivité

Legendre (1993) définit ainsi l'interactivité : « Échange d'actions réciproques qui se développent entre des éléments qui peuvent être de nature humaine ou purement matériel. » (p. 748)

Ce qui est très près de l'interaction : « Action mutuelle de phénomènes, de choses, d'individus, de groupes entre eux ainsi que les effets qui en résultent. » (p. 747)

En fait, on parle habituellement de l'interaction humain-machine, mais du degré d'interactivité d'un logiciel, par exemple sous forme de questions-réponses.

Marchand et Loisier (2005) indiquent que :

Le mode interactif sous-entend des échanges réciproques non programmés entre les participants. En fait, la véritable interaction est celle qui se produit lorsque deux personnes échangent des messages qui influencent réciproquement leurs pensées. Même si le formateur est souvent amené à répondre à des questions fréquemment posées, il demeure ouvert à de nouveaux points de vue qui sollicitent une réactualisation de ses connaissances face à un interlocuteur particulier. (p. 53)

Les auteurs poursuivent en expliquant que l'on attribue souvent à tort le vocable d'interactif aux environnements d'apprentissage multimédias programmés. En fait, les comportements attendus y sont déjà répertoriés et le système de réponses, fermé. Ce qui revient à dire que l'interactivité « pure » dont les applications pédagogiques sont reconnues repose davantage sur les échanges de l'étudiant avec d'autres humains – son professeur, notamment – qu'avec

l'ordinateur. Ce qui n'empêche nullement de prévoir une forme de rétroaction intégrée au moment de la conception de l'environnement, tel que mentionné au point 3.4.4.

L'interactivité s'articule donc autour de plusieurs volets. On peut parler des interactions humaines (courriel, groupes de discussion), de l'interaction homme-machine (cliquer sur un objet dynamique, visiter un musée), de l'interactivité des scénarios pédagogiques (faire une recherche, remplir un questionnaire), de l'interactivité dans la navigation (revenir en arrière, enregistrer) et de l'interactivité d'une rétroaction (réponse immédiate devant un mauvais choix de l'étudiant, message d'encouragement).

3.4.15 Le plagiat

Le plagiat constitue une faute grave. Les raisons de plagier? Elles sont nombreuses : méconnaissance de la propriété intellectuelle, culture du téléchargement, entraide et partage chez les jeunes, paresse... Le plagiat existe aussi bien en salle de classe que dans les cours à distance. Récemment, la tricherie aux examens à l'aide d'écouteurs dissimulés dans l'oreille pour écouter des réponses enregistrées sur son iPod a causé bien des maux de tête dans les universités.

Le *Guide de soutien à l'étudiant* est très explicite sur ce qui constitue du plagiat. Changer quelques mots dans la phrase d'un autre, reprendre l'idée d'un auteur sans préciser qu'elle n'est pas de soi, traduire librement sans mentionner la source sont toutes des façons de faire inacceptables. Le guide est remis à tout étudiant qui s'inscrit à un cours médiatisé. Le professeur est encouragé à aborder la question au début du cours médiatisé et à préciser clairement ses attentes.

Le professeur doit faire preuve de vigilance à l'égard du plagiat et doit respecter les dispositions des règlements académiques sur le plagiat et la tricherie. La conceptrice pédagogique pourra conseiller le professeur sur les meilleures façons de prévenir le plagiat. La question est bien traitée dans le *Guide de soutien au professeur*.

Voici quelques recommandations données à titre indicatif au professeur.

- Préciser clairement les attentes dès le début de la formation. Dans le *Guide de soutien à l'étudiant*, ce dernier trouvera toutes les consignes nécessaires et ne pourra plaider l'ignorance.
- Formuler des objectifs très précis.
- Favoriser la rédaction d'exemples et situations personnels, et les formules « texte d'opinion » et « essais ».
- Varier les activités et les examens.
- Donner fréquemment de petits tests.
- Exiger que tout document mentionné dans la bibliographie corresponde à au moins une citation dans le travail.
- Faire faire aux étudiants de courtes présentations de l'état de leurs travaux de façon à vérifier qu'ils en connaissent bien le contenu.
- Faire preuve de vigilance devant une partie de travail qui ne contient aucune faute quand le reste est bourré de fautes.
- Faire preuve de vigilance devant un travail d'un niveau beaucoup trop avancé.
- Faire preuve de vigilance quand le style d'écriture et le ton varient considérablement.
- -Faire preuve de vigilance quand les polices et le style diffèrent d'une page à l'autre, signe d'un mauvais copier-coller.
- Faire preuve de vigilance à l'égard des traductions, qui donnent souvent lieu à du plagiat quand les sources ne sont pas citées.
- Faire preuve de vigilance devant des références de sites Internet inactifs.
- Exiger des sources différentes pour les travaux (Internet, revue, livre...)
- Dans le doute, taper quelques portions de phrase d'un travail entre guillemets sur Google. Par exemple : « La brise légère caressait sa peau ». C'est la meilleure façon de retracer les « emprunts ».

Dans le cas d'un travail de longue haleine, il est recommandé de demander à l'étudiant de présenter à deux ou trois reprises l'état de son travail et sa bibliographie de façon à éviter le plagiat.

Deux excellentes ressources du Service des bibliothèques de l'Université du Québec à Montréal, disponibles sous licence Creative Common :

<http://www.bibliotheques.uqam.ca/bibliotheques/sciences/formations/biologie/annee1/activite6/aide/plagiat.html>

<http://www.bibliotheques.uqam.ca/recherche/plagiat/index.html>

QUATRIÈME PARTIE – LE SOUTIEN AUX PROFESSEURS

4.1 Le soutien offert aux professeurs

L'Université Sainte-Anne veut offrir le meilleur soutien possible à ses professeurs qui prépareront des cours médiatisés. Dans ce but, voici les services à leur disposition :

- les services-conseils de la conceptrice pédagogique;
- la *Politique générale sur l'élaboration et la diffusion de cours et de contenus en ligne à l'Université Sainte-Anne*;
- le *Guide de soutien au professeur*;
- le *Glossaire de la formation à distance*;
- le document *Étapes de réalisation d'un cours médiatisé*;
- des services de veille technologique;
- une bibliographie sur la formation à distance;
- une Webographie sur la formation à distance;
- des signets professionnels;
- un guide du professeur fourni directement sur la plateforme.

4.2 Le plan de cours

Le plan d'un cours médiatisé n'est pas différent du plan d'un cours offert en présentiel, si ce n'est qu'on ajoute une courte section sur le déroulement pour expliquer le cheminement modulaire à l'étudiant et qu'on indique le matériel et les logiciels requis pour suivre la formation.

Le plan de cours doit comporter les éléments suivants :

- titre du cours;
- cote du cours;
- professeur;
- adresse de courriel du professeur;
- numéro de téléphone du professeur;
- description sommaire du cours;
- déroulement du cours;
- objectifs généraux;
- objectifs spécifiques;
- préalables;
- matériel et logiciels requis;
- évaluations sommatives (Seuil de réussite, pondération).

Selon la façon de faire en vigueur à l'Université Sainte-Anne, le département enverra le plan de cours complet du professeur au comité des programmes, qui devra donner son accord, avant de transmettre le dossier au sénat. Ce n'est qu'une fois l'approbation de ce dernier obtenue que le processus d'élaboration du cours en ligne pourra débiter.

Consulter le modèle de plan de cours en annexe du présent document.

4.3 Le plan d'élaboration

Il s'agit d'un document avec lequel le professeur est peut-être moins familier. Le plan d'élaboration est un outil important du design pédagogique; il constitue le document de base à partir duquel on commence à articuler le cours médiatisé. C'est dans le plan d'élaboration qu'on définit le découpage du contenu en modules, eux-mêmes divisés en activités.

Le plan d'élaboration comporte les éléments suivants :

- titre du module;
- objectif général du module;
- titres des activités;
- objectifs spécifiques visés par chaque activité;
- évaluations (exercices, travaux, évaluations formatives, évaluations sommatives) et leur pondération s'il y a lieu.
- durée en heures (du module et des évaluations)

Une copie du plan d'élaboration doit être soumise à la conceptrice pédagogique.

Consulter le modèle de plan d'élaboration en annexe du présent document.

4.4 La logistique

Gérer une classe virtuelle est une activité stimulante qui fait appel à plusieurs aptitudes en relations interpersonnelles. Voici quelques conseils au professeur en ce sens.

L'étudiant en formation en ligne considère qu'il n'a pour seule « bouée de sauvetage » que son professeur, avec lequel il communiquera vraisemblablement par courriel, sauf en cas d'urgence. Pour éviter les abus, il est bon d'encourager les étudiants à se présenter dès le début de la formation, à leur fournir le bottin et à les inviter à s'entraider. On peut les y inciter en comptabilisant les interventions dans la messagerie, ou en évaluant leur participation générale. Le professeur ne devrait être consulté qu'en dernier recours. Cela lui laisse alors tout le loisir d'initier des échanges pour motiver, encourager, corriger, remédier, évaluer, fournir des rétroactions...

Le professeur peut également annoncer qu'il répondra à tous les courriels dans les deux jours ouvrables de façon à baisser les attentes, ou encore faire part de ses « heures de bureau ».

« Pas de nouvelles » ne veut pas nécessairement dire « bonnes nouvelles » en formation en ligne et le professeur doit rester vigilant devant les silences prolongés, qui peuvent indiquer une démotivation, un problème personnel, des difficultés d'apprentissage, un abandon ou autres.

4.5 L'adaptation du matériel utilisé en présentiel

Ce serait une grave erreur de croire qu'on peut tout simplement prendre les notes de cours d'un cours en présentiel et les mettre en ligne, ou encore de filmer le professeur en train de les lire pour avoir un effet multimédia. Les techniques de diffusion de contenu sont très différentes et le matériel utilisé en présentiel ne saurait être repris intégralement en formation à distance. À preuve, la version en ligne du présent guide est très différente de la version papier, et il ne s'agit même pas d'un document hautement médiatisé.

Voilà pourquoi le professeur doit littéralement repartir à zéro et cibler uniquement les notions de son cours, et non le matériel. À partir des notions retenues, il pourra, en collaboration avec la conceptrice pédagogique, déterminer les scénarios pédagogiques appropriés, puis les formes de médiatisation qui serviront le mieux ces scénarios.

4.6 Les applications pédagogiques du multimédia

Lebrun (2001) écrit au sujet des nouvelles technologies de l'éducation :

- Ces dispositifs sont relativement proches de la manière par laquelle un individu apprend : ils offrent un large éventail de ressources, ils sont ancrés dans un contexte actuel et qui fait sens, ils mobilisent des compétences de haut niveau, ils s'appuient sur des interactions entre les divers partenaires de la relation pédagogique, ils conduisent à la production de « quelque chose » de personnel (nouvelles connaissances, rapports, objets techniques...)
- Ils sont élaborés de manière à atteindre des objectifs qui dépassent la simple acquisition de connaissances ou de règles à appliquer; ils touchent la sphère des attitudes et des comportements requis pour vivre dans une société en permanente évolution. (p. 3)

Voyons de plus près de quelle façon les médias peuvent soutenir l'apprentissage. Par exemple, on pourra ajouter un bruit pertinent pour : indiquer une erreur, attirer l'attention, indiquer une progression à l'aide d'un son de plus en plus aigu, ajouter une pointe d'humour à une rétroaction...

On pourra utiliser un texte dynamique (où l'étudiant clique sur un mot pour obtenir un complément d'information ou sur un hyperlien pour poursuivre ses lectures) pour expliquer une abréviation, définir une notion, montrer un exemple, fournir un modèle, donner des références...

On pourra utiliser des images, statiques ou animées, pour inciter l'étudiant à se poser des questions, soutenir le message pédagogique, donner une rétroaction, fournir des statistiques...

4.7 Les outils

4.7.1 Les outils d'aide au professeur

Le Guide de soutien au professeur

Il s'agit du présent guide, un document vivant qui pourra s'enrichir des commentaires et réflexions des professeurs pour mieux les seconder dans leur tâche.

La Webographie

Disponible à la fin du guide, la Webographie suggère de nombreux sites d'intérêt sur des sujets aussi variés que le blogue, les droits d'auteur, des exemples de cours en ligne, etc. Ce document pourra également s'enrichir des découvertes des professeurs.

Les signets professionnels

Consultables à la fin du guide, les signets professionnels mènent vers des sites Internet réputés dans le domaine de la formation en ligne.

L'aide technique

L'appui technique et, au besoin, l'équipe technique de l'Université Sainte-Anne pourront fournir de l'aide technique, par exemple au professeur qui voudrait inclure du son dans une présentation Web ou enregistrer un document en format pdf.

La veille technologique

La veille technologique est un service offert par la conceptrice pédagogique. Effectuer une veille technologique, c'est se tenir bien informé de l'actualité et des nouvelles tendances en matière de technologie. Les professeurs y trouveront tant des renseignements utiles dans leur propre champ de compétence que de l'information générale sur les technologies de l'information et des communications, les approches pédagogiques, les scénarios pédagogiques, et autres sujets d'intérêt.

4.7.2 Les outils d'aide à l'étudiant

Le Guide de soutien à l'étudiant

Distribué à tous les étudiants qui s'inscrivent à un cours en ligne, ce guide se veut l'outil privilégié pour permettre à l'étudiant de démarrer sa formation du bon pied et de la terminer avec succès. Il contient de nombreux conseils et recommandations à l'égard des habitudes d'études, de l'autonomie, des styles d'apprentissage, etc.

L'aide technique

Tout comme le professeur, l'étudiant peut bénéficier en tout temps d'un soutien technique, s'il éprouve des problèmes de téléchargement de logiciels, de présentation à l'écran, de transmission de gros documents, etc.

La foire aux questions

La foire aux questions sera élaborée par le professeur à partir des questions des étudiants et mise en ligne de façon à pouvoir être consultée en tout temps.

Le glossaire

Le glossaire sera élaboré par le professeur pour clarifier la terminologie de son cours et mis en ligne de façon à pouvoir être consulté en tout temps.

Le Glossaire de la formation en ligne

Ce glossaire est fourni par l'institution pour préciser la terminologie utilisée en formation en ligne.

La veille technologique

Les étudiants y trouveront tant des renseignements utiles dans leur propre discipline que de l'information générale sur les technologies de l'information et des communications et d'autres sujets d'intérêt pour eux. La veille technologique est assurée par la conceptrice pédagogique.

Les liens utiles

Les liens utiles suggérés par le professeur constituent une webographie de liens d'intérêts destinés à aider l'étudiant à poursuivre ses réflexions, ses recherches ou à se perfectionner.

Le bottin

Fourni par l'Université Sainte-Anne, le bottin regroupe les noms et coordonnées électroniques des étudiants du cours, qui pourront ainsi échanger de façon plus personnelle s'ils le désirent pour s'entraider, s'encourager, exprimer leurs sentiments ou simplement pour briser l'isolement.

La feuille de route

Conçue par le professeur, la feuille de route représente un peu « le cours en un clin d'œil ». L'étudiant y trouvera le calendrier du trimestre, les travaux à remettre, les dates de remise et d'évaluation et la durée approximative des activités.

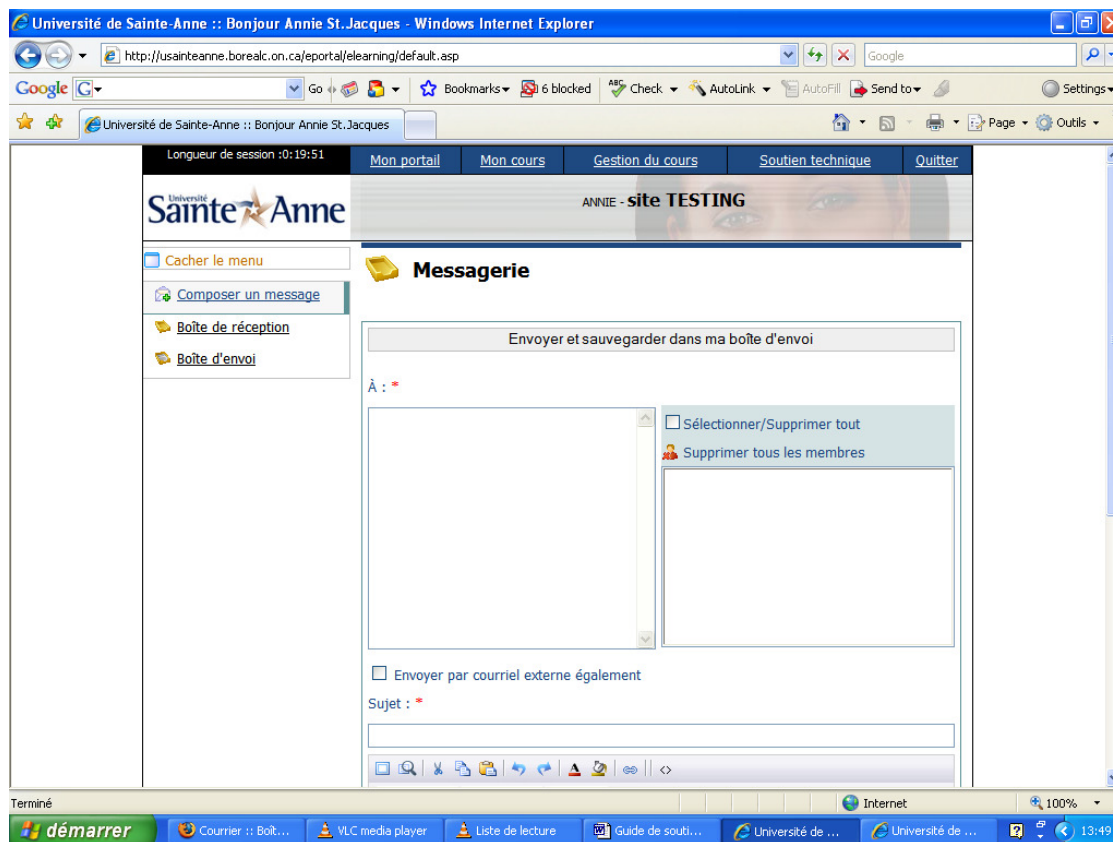
Les modèles de documents

Également conçue par le professeur, cette section présente des modèles de travaux d'étudiants, à titre indicatif.

La messagerie

La messagerie du cours permet à l'étudiant de lire les messages du professeur, de communiquer des points d'intérêt général à ce dernier, d'échanger avec ses pairs, de donner son opinion sur des questions lancées par le professeur, d'aider un collègue, etc.

Voici un aperçu de la messagerie sur la plateforme.

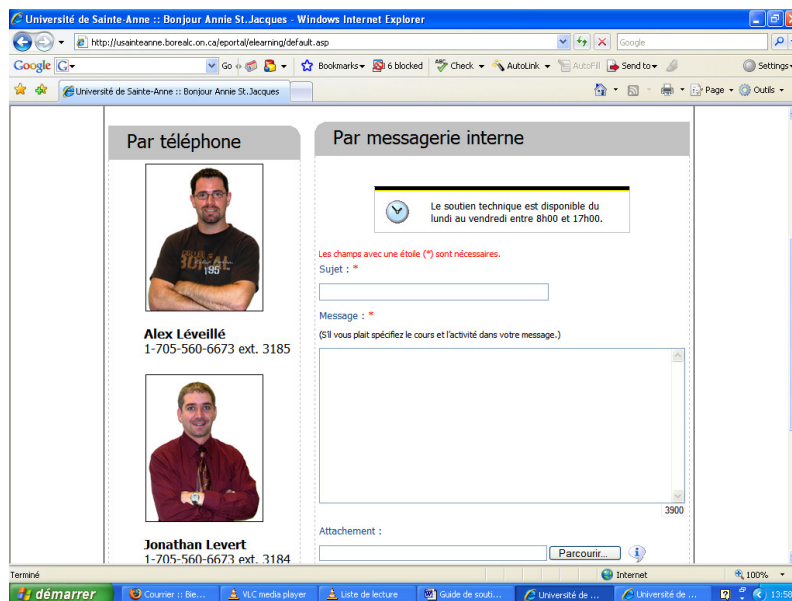


4.8 Le soutien technique

Le professeur qui conçoit un cours en ligne bénéficie d'un appui important de l'institution, notamment au chapitre du soutien technique. En plus d'avoir l'occasion de parfaire ses connaissances techniques par une formation préalable à la conception, il peut à tout moment faire appel à l'appui technique pour obtenir de l'aide.

Il peut s'agir par exemple de traiter des images pour en changer le format ou la taille, de concevoir une petite animation vidéo, d'ajouter du son à une présentation, de faire de la narration, d'ajouter des hyperliens dans les textes, de mettre un document en format pdf ou autres.

Le service de soutien technique est toujours accessible depuis un cours.



The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window displaying a technical support page for the Université de Sainte-Anne. The page is titled "Université de Sainte-Anne :: Bonjour Annie St-Jacques" and the URL is "http://usaintanne.boreal.on.ca/eportal/elearning/default.asp".

The page is divided into two main sections:

- Par téléphone:** This section features two contact cards. The first card is for Alex Léveillé, with a photo of a man in a black t-shirt, and his contact information: "Alex Léveillé 1-705-560-6673 ext. 3185". The second card is for Jonathan Levert, with a photo of a man in a red shirt, and his contact information: "Jonathan Levert 1-705-560-6673 ext. 3184".
- Par messagerie interne:** This section contains a message form. At the top, a blue box with a checkmark icon states: "Le soutien technique est disponible du lundi au vendredi entre 8h00 et 17h00." Below this, a red note says: "Les champs avec une étoile (*) sont nécessaires." The form includes a "Sujet : *" field, a "Message : *" field with a sub-note "(Si vous plaît spécifiez le cours et l'activité dans votre message.)", and an "Attachement :" field with a "Parcourir..." button. A character count "3900" is visible at the bottom right of the message field.

The browser's taskbar at the bottom shows the "démarrer" button and several open applications, including "Coursier :: E...", "VLC media player", "liste de lecture", "Guide de sout...", and "Université de ...". The system tray shows the time as 13:59.

CINQUIÈME PARTIE – LES RÈGLES DU JEU

5.1 La vérification linguistique

Conformément à la Politique générale sur l'élaboration et la diffusion de cours et de contenus en ligne à l'Université Sainte-Anne, chaque cours élaboré fera l'objet d'une révision linguistique soigneuse avant sa mise en ligne. Il revient à la conceptrice d'effectuer cette révision, mais le professeur a le devoir de remettre des documents bien rédigés qui auront été soumis au correcteur automatique.

5.2 Le respect des droits d'auteur

Cette question à caractère juridique est bien présentée dans la Foire aux questions d'Access Copyright en annexe du présent document. Le professeur qui aurait des questions supplémentaires après la lecture du document peut les soumettre à la conceptrice pédagogique, qui les transmettra à la gestionnaire des droits dans les grandes institutions d'Access Copyright.

5.3 La propriété des cours en ligne

Tel que stipulé dans la politique générale, la question de la propriété des cours en ligne est prévue dans les dispositions de l'entente signée entre l'Université et ses professeurs. Ces dispositions sont reproduites intégralement au point 6.3 de la politique. Toute question à ce sujet peut être adressée au bureau de la vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche.

SIXIÈME PARTIE – LA MISE EN LIGNE

6.1 Les considérations techniques

Le professeur qui met un cours en ligne pour la première fois doit se préoccuper avant tout de bien diffuser un contenu de qualité et non d'essayer de rendre ses présentations ultra-médiatisées. Il faut toujours se souvenir de faire de l'apprenant le point de mire de sa démarche – le cours doit répondre à son besoin d'apprentissage de la façon la plus conviviale possible.

Ceci dit, on ne saurait non plus prendre un contenu enseigné de façon traditionnelle pour le mettre sur un site Web et simplement demander à l'étudiant de faire défiler les écrans. L'apprentissage en ligne repose sur une dynamique toute différente où le constructivisme et le socioconstructivisme, l'interactivité et la rétroaction occupent une place prépondérante.

Sur le plan des considérations techniques, il faut veiller notamment à ce que les médias utilisés soutiennent au mieux les objectifs d'apprentissage d'un contenu donné, que ces médias présentent le contenu adéquatement tant sur un ordinateur Apple que sur un PC, que ce contenu soit bien lisible tant sur un écran de 12 pouces que sur un écran de 19 pouces, qu'il s'affiche aussi bien dans Internet Explorer que dans Mozilla Firefox, etc.

6.2 La plateforme

Après examen de la question, en fonction de critères de convivialité et d'économie, l'Université Sainte-Anne a retenu la plateforme maison conçue le Collège Boréal en Ontario, dont voici un aperçu.

The screenshot shows the e-learning portal for Université de Sainte-Anne. The browser window title is 'Université de Sainte-Anne :: Bonjour Annie St.Jacques - Windows Internet Explorer'. The address bar shows the URL: <http://usaintanne.boreal.on.ca/eportal/elearning/default.asp>. The page content includes:

- Mes cours:** A section with a link 'Gestion de ma liste de cours' and a list of courses:
 - DEMO - Modèles et exemples de contenus et d'activités
 - ANNIE - site TESTING
- Bienvenue !:** A welcome message: 'Bienvenue Annie à ton portail de cours en ligne. Regarde sous le titre MES COURS pour la liste des cours auxquels tu as accès.'
- Mon calendrier global:** A calendar for June 2007. The dates are:

D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
- Mes messages non lus:** A section indicating 'Aucun nouveau message'.
- Mes tâches personnelles:** A section for personal tasks.

La plateforme est accessible directement depuis la page d'accueil du site de l'Université Sainte-Anne et, pour le professeur et l'étudiant, le seul contact avec le personnel du Collège Boréal sera pour obtenir du soutien technique le cas échéant.

Tous les cours en ligne seront placés sur la plateforme et chaque étudiant inscrit recevra son accès personnel. Tous les professeurs qui le désirent pourront assister à la séance de formation et de perfectionnement annuelle offerte par l'Université Sainte-Anne. Quant aux étudiants, ils recevront un soutien actif de la part de la conceptrice pédagogique et l'appui

technique et trouveront toute l'information nécessaire dans le Guide de soutien à l'étudiant et dans les outils à leur disposition.

6.3 Le serveur

Le serveur utilisé pour la mise en ligne des cours est également celui du Collège Boréal. Cela ne modifie en rien les habitudes de travail régulières des professeurs ou des étudiants, qui trouveront un accès direct vers le portail sur la page d'accueil de l'Université Sainte-Anne.

6.4 Les logiciels

La plateforme comporte déjà de nombreux outils logiciels, qu'il s'agisse de calculer des notes ou d'envoyer des messages. Ce sont donc ces outils intégrés qui seront utilisés dans le cadre des cours en ligne.

À des fins de convivialité et d'uniformité, en plus des plugiciels courants (Flash Player, VLC Media Player) les autres logiciels utilisés pour les cours en ligne devraient figurer dans la liste ci-dessous. Le professeur qui aurait des besoins différents pourra s'entendre avec la conceptrice au moment de concevoir son plan d'élaboration. Il est à noter que le système d'exploitation privilégié est Windows XP, mais que, dans la mesure du possible, des ajustements techniques seront apportés pour assurer la compatibilité avec les systèmes d'exploitation Linux et Mac OS.

Les logiciels de la suite Microsoft : Word, Excel, Power Point, Access

Logiciel de navigation : Internet Explorer ou Mozilla Firefox

Logiciel ftp pour l'échange de documents volumineux : WinSCP ou Core FTP

ANNEXE D

**GUIDE DES ÉTUDES EN LIGNE
À L'UNIVERSITÉ SAINTE-ANNE**

Guide des études en ligne

(Document destiné à être présenté en ligne, d'où son apparence un peu désordonnée.)

Note : le texte en bleu marine indique un bouton, le texte en brun, un sous-menu (roll over). Tout ce qui est souligné en rouge doit être présenté sous forme d'hyperlien et mener vers les explications pertinentes.



Accueil

L'Université Sainte-Anne a le plaisir de vous offrir ce petit guide des études en ligne. Il contient de nombreux renseignements utiles pour quiconque s'inscrit à un cours en ligne. Veuillez prendre le temps de le parcourir. Si vous avez des questions ou des préoccupations, n'hésitez pas à communiquer avec la conceptrice pédagogique, Annie St-Jacques, au 902 424-8979 ou à annie.stjacques@usainteanne.ca

Remarque : l'emploi du masculin a pour seul but d'alléger le texte.



La maîtrise



Cette section s'adresse aux étudiants du programme de maîtrise en éducation spécialisée en enseignement du français langue première ou langue seconde.

Le programme

Ce programme de deuxième cycle comporte 10 cours pour un total de 30 crédits et conduit à l'obtention de la maîtrise professionnelle en éducation spécialisée en enseignement du français, profil langue maternelle ou langue seconde.

(Consulter le programme à l'annexe A)

Un cours en ligne

Pour chacun des cours en ligne auquel on s'inscrit, on retrouve tous les renseignements pertinents au cours sur la plateforme de cours en ligne. Chacun des cours en ligne offert par l'Université présente les éléments suivants.



La description

Il s'agit de la description générale du cours selon l'annuaire.

Le plan de cours

C'est le plan de cours fourni par le professeur, dans lequel on retrouve les objectifs généraux et spécifiques du cours, le déroulement de la formation, les cours préalables s'il y a lieu, le contenu du cours, l'évaluation et le matériel requis.

Le matériel pédagogique

Le matériel pédagogique propre à un cours est bien précisé dans cette section.

La feuille de route

Il s'agit du calendrier du trimestre, où l'on retrouve tous les renseignements nécessaires quant aux activités d'apprentissage, aux travaux à remettre, à l'échéancier et aux évaluations.

Les exemples de travaux

Cette vitrine est préparée par le professeur et fournit un ou plusieurs exemples de travaux d'étudiants auxquels l'étudiant qui doit réaliser une tâche peut se référer.

Le glossaire

Il s'agit du glossaire de la terminologie propre au cours, auquel l'étudiant peut se référer pour connaître la signification de nouveaux mots.

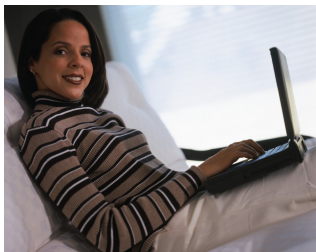
La foire aux questions

Préparée par le professeur pour répondre aux questions les plus souvent posées par les étudiants, cette dernière est une ressource de première ligne à consulter quand on a des questions.

Les liens utiles

Cette webographie préparée par le professeur propose de nombreux liens utiles vers des ressources d'appoint à la formation.

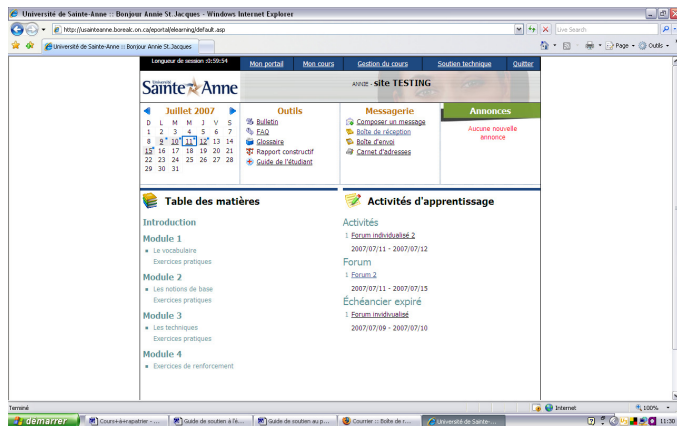
Les études en ligne



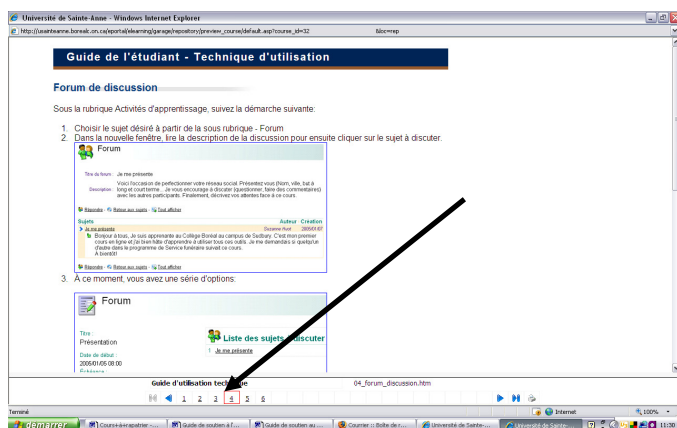
Nous vous invitons à lire cette section pour mieux comprendre les enjeux de la formation en ligne et profiter des outils à votre disposition.

La plateforme

L'Université Sainte-Anne dispose de sa propre plateforme de cours en ligne, à laquelle on vous donnera accès lors de votre inscription à un cours. La plateforme présente de nombreux outils fort utiles : liste de vos cours, calendrier, foire aux questions, glossaire, messagerie, etc.



Pour vous aider à explorer toute la richesse de la plateforme de cours en ligne, nous vous invitons à consulter le Guide de l'étudiant que vous retrouverez dans la section Outils en haut de la première page de votre cours. Veuillez noter que la navigation se fait toujours par les icônes de pages dans le bas de l'écran. Il est préférable de ne pas vous servir des boutons Précédent et Suivant de votre navigateur car si vous avez entré des données, elles pourraient être perdues.



Important

- Vous pouvez ajuster la grosseur des caractères pour faciliter la lisibilité en cliquant sur le bouton Contrôle et en vous servant de la roulette de la souris.
- À l'intérieur d'un module, vous avez toujours la possibilité d'imprimer grâce à l'icône de l'imprimante en bas de l'écran à droite
- N'oubliez pas de vous servir des icônes de pages dans le bas de l'écran pour naviguer dans le module.

Les bonnes habitudes



Les styles d'apprentissage

Le style d'apprentissage, c'est la façon dont on apprend quelque chose. Tout le monde n'a pas le même style d'apprentissage. Certains ont besoin de lire du texte et de voir des exemples pour bien comprendre, d'autres, d'entendre une explication ou d'écouter une vidéo. Certains doivent toucher et manipuler, d'autres prendre des notes.

Il n'y a pas de bon ou de mauvais style. L'important, c'est que vous sachiez ce qui fonctionne bien dans votre cas. La Télé-Université a créé un questionnaire en ligne qui peut vous aider à mieux comprendre votre style d'apprentissage.

<http://www.telug.ugam.ca/siteweb/frames.php3?page=http://www.savie.gc.ca/samidps/QuestionnaireTelug/Questionnaire1/Questionnaire1.htm>

Prenez quelques minutes pour répondre aux questions. Une fois que vous aurez une meilleure idée de votre style personnel, vous serez plus en mesure de faire les bons choix parmi les activités pédagogiques qui vous seront proposées.

Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont différentes des styles d'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage, ce sont les petits trucs qu'on peut se donner pour maximiser la rétention (l'action de retenir) l'information.

L'organisation est un concept clé de votre apprentissage. Pensez à toutes les stratégies qui pourraient vous faciliter la vie : codes de couleur selon le type d'information, utilisation de petites notes Post-it, utilisation d'une clé USB, allocation d'une période fixe consacrée aux études durant la semaine...

Vous pouvez également essayer de mieux vous organiser dans votre tête. Commencer une tâche en vous demandant ce que vous connaissez déjà à ce sujet, pour pouvoir construire de nouveaux concepts à partir de ce contenu déjà maîtrisé.

Pensez à dessiner, à faire des organigrammes de l'information, à faire des remue-méninges, à utiliser des acronymes (par exemple, pour retenir ces stratégies d'apprentissage, pensez à HOP : les bonnes **H**abitudes, l'**O**rganisation, les petits **P**laisirs).

D'habitude, les titres et sous-titres de modules aident à se faire toute de suite une idée de la façon dont l'information est traitée dans le cours. Essayez d'expliquer un concept à voix haute, ça aide beaucoup à clarifier sa pensée à retenir les éléments importants.



Les stratégies d'étude

En tant qu'étudiant à la maîtrise, vous êtes probablement un adulte déjà sur le marché du travail.

Il est bien important de vous arrêter pour évaluer quelles étaient vos forces et vos faiblesses en tant qu'étudiant. Les adultes, même s'ils ont besoin de se donner une emprise sur leur formation, ont parfois tendance à retomber sans s'en rendre compte dans les comportements qu'ils adoptaient à l'école : prendre tout en note, avoir constamment besoin d'être encouragé, tout écrire pour tout mémoriser... Or ce ne sont pas les comportements les plus efficaces pour optimiser votre apprentissage.



Au lieu de tout écrire, faites des schémas des points importants et dessinez des organigrammes de l'information. Référez-vous à votre plan de cours pour préciser quels sont les éléments importants de ce cours et accordez-y plus d'attention.

Essayez de déterminer le meilleur moment à consacrer à vos études. Êtes-vous plus en forme tôt le matin? Fixez-vous comme objectif de vous lever à 5 h deux matins par semaine.

Soyez bien informé. Assurez-vous de bien comprendre le plan de cours, les outils à votre disposition en ligne. Lisez dans votre domaine.

Soyez discipliné. Sachez organiser votre travail en séances régulières en fonction de la durée d'une activité et des échéances.

Soyez motivé. Essayez de cerner vos sources de motivation (développement personnel, qualité de vie, meilleures perspectives de carrière, formation payée par l'employeur, chance de promotion, augmentation de salaire...) et revenez-y régulièrement.

Soyez actif. Participez aux discussions en ligne, visitez les liens utiles régulièrement.

Soyez autonome. Profitez de toutes les ressources à votre disposition pour trouver l'information (la foire aux questions, le glossaire, la vitrine d'exemples...). Et n'hésitez pas à consulter vos collègues et à partager avec eux.

Les stratégies sont nombreuses et ne concernent pas uniquement les activités pédagogiques comme telles. Ainsi, avoir de saines habitudes de vie (bien manger, manger légèrement avant une activité intellectuelle, se dégourdir régulièrement, respirer de l'air frais, dormir suffisamment...) constitue aussi de bonnes stratégies d'étude.

En voici d'autres. Pour faciliter votre concentration, n'hésitez pas à prendre des pauses, à aller marcher, à vous intéresser à autre chose. Augmentez l'éclairage et réduisez les bruits ambiants (fermez votre porte, éteignez la radio et la télé...).

Pour ajouter un aspect agréable à votre tâche, n'oubliez pas de vous fixer des buts, de vous féliciter et de vous accorder une petite gâterie quand vous franchissez une nouvelle étape, de penser positivement.

Les trucs pratiques

1) Faire un plan

Quand vous ne savez pas par où commencer... commencez par le début et faites un plan de votre travail! Prenez la question ou le sujet dont vous devez parler et faites-en le thème central de votre plan.

Exemple :

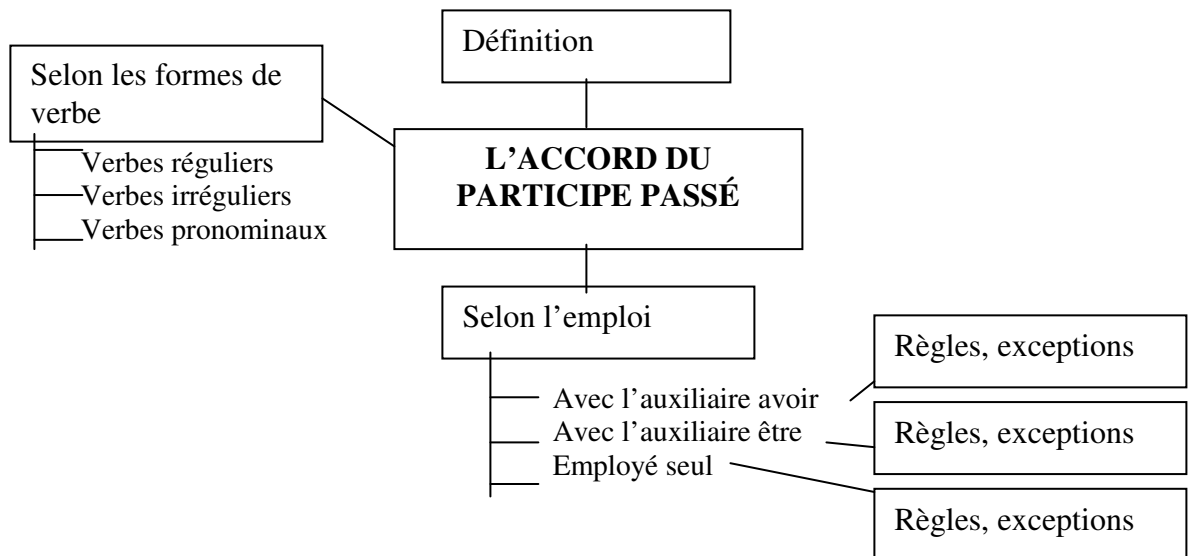
L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

Ensuite, faites un remue-ménages de sujets qui se rattachent au thème.

Exemple :

Définition	Verbes réguliers	Verbes irréguliers
Verbes pronominaux	Avec l'auxiliaire avoir	Avec l'auxiliaire être
Employé seul	Règles	Exceptions

Puis organisez vos idées de façon logique en les regroupant et en les plaçant en ordre.



Vous pouvez maintenant vous servir du plan obtenu pour établir la table des matières qui sera le point de départ de votre travail.

Exemple :

- 1) Définition
- 2) Selon les formes de verbe
 - 2.1 Le participe passé des verbes réguliers
 - 2.2 Le participe passé des verbes réguliers
 - 2.3 Le participe passé des verbes pronominaux
- 3) Selon l'emploi
 - 3.1 Avec l'auxiliaire avoir
 - 3.1.1 Règles
 - 3.1.2 Exceptions
 - 3.2 Avec l'auxiliaire être
 - 3.2.1 Règles
 - 3.2.2 Exceptions
 - 3.3 Employé seul
 - 3.3.1 Règles
 - 3.3.2 Exceptions

Voilà! Vous pouvez sauvegarder votre plan à titre de référence et en faire une copie à partir de laquelle vous pourrez rédiger.

2) Chercher à l'aide de Google

Vous êtes sûrement capable de chercher de l'information sur Internet, mais voici quelques petits trucs moins connus qui pourront peut-être vous aider.

- Les guillemets permettent de trouver une expression ou une phrase exacte. Dans la barre de recherche de Google, tapez l'expression ou la phrase entre guillemets.
Exemple : "**composition chimique de l'eau**" produira une recherche plus ciblée que composition chimique de l'eau car le moteur de recherche ne retiendra que l'expression au complet et non chaque mot séparément.
- Le signe moins placé avant un mot indique de faire une recherche et d'exclure cet élément. Par exemple, pour chercher un site sur les fruits qui ne parle pas des pommes, on tape **fruits –pommes** dans la barre de recherche.
- Quand vous trouvez un site d'intérêt, vous pouvez cliquer sur le lien **Pages similaires** à côté de la description du site sur la page de Google. Le moteur de recherche vous présentera alors d'autres pages semblables à celle que vous avez trouvée.
- Si vous cherchez la définition d'un mot, tapez simplement **Définition de** et le mot dans la barre de recherche de Google.

3) Suivre les « indices » bibliographiques

Qu'il s'agisse d'un document imprimé ou électronique, tout ouvrage sérieux présente une bibliographie à la fin. Consulter cette dernière vous permet de repérer d'autres documents d'intérêt à lire sur le sujet. Ces nouveaux documents présenteront aussi une bibliographie du sujet et ainsi de suite. Cela facilite grandement vos recherches. De plus, cela vous permet de cibler les références qui reviennent le plus souvent, de façon à cerner les grands noms et les idées les plus importantes dans le domaine.

4) Tenir un journal de bord de son cours

Il s'agit d'un carnet (qui peut même être virtuel) dans lequel vous inscrivez tout : références bibliographiques, commentaires du professeur, questions, fiches de lecture, idées, réflexions, réactions, points de révision, liens entre les contenus, mots clés du plan de cours, diagrammes de synthèse... Il s'agit d'un outil très pratique que vous consulterez avec plaisir en fin de trimestre et ultérieurement dans vos études.

Le temps

En tant qu'étudiant à distance, vous avez le privilège d'organiser votre temps comme vous le désirez et d'étudier aux heures qui vous conviennent le mieux. Vous avez ainsi accès au matériel pédagogique en tout temps et vous pouvez poser votre question à vos collègues ou à votre professeur même s'il est 2 h!

Toutefois, n'oubliez pas que vous avez aussi la responsabilité de bien gérer votre temps car personne d'autre ne peut le faire pour vous. Si cela représente un défi, n'hésitez pas à suivre le cheminement proposé dans la feuille de route.

Le lieu

En tant qu'étudiant à distance, vous avez aussi le privilège d'étudier où bon vous semble. Votre patronne vous envoie travailler une semaine à l'extérieur? Pas de problème, vous pourrez poursuivre votre formation si vous avez accès à Internet.



Par contre, n'oubliez pas que vous avez la responsabilité de prévoir le milieu d'étude qui vous offrira les meilleures chances d'apprentissage. Et ce n'est pas nécessairement en écoutant la télé le soir!

Le rythme

En tant qu'étudiant à distance, vous avez enfin le privilège d'étudier à votre rythme. Vous n'avez pas à attendre que toute la classe ait fini le module 3 pour passer au module 4. C'est l'immense avantage de la formation à distance : c'est vous qui décidez d'accorder plus de temps à tel sous-module, de sauter une section que vous connaissez bien, de refaire un

parcours plus difficile, bref, vous être maître de votre formation et il vous revient de répondre de la meilleure façon possible à votre besoin de formation.



L'autonomie

Comme vous avez pu le constater dans les sections précédentes, le succès de votre formation en ligne dépend en grande partie de votre autonomie, parce que vous êtes au cœur de votre formation et que vous avez constamment des décisions à prendre à cet égard.

Qui dit autonomie ne dit pas nécessairement indépendance. Ce n'est pas parce que vous êtes seul à apprendre que vous allez mieux apprendre, au contraire. Qui dit autonomie évoque la capacité de fixer vos objectifs, de faire preuve de discipline, de faire appel à vos connaissances antérieures quand vous commencez une tâche, d'insister sur les parties du contenu plus difficiles pour vous, de faire appel aux ressources extérieures quand vous en sentez le besoin et d'interagir avec votre professeur et vos collègues. Voilà toutes des conditions gagnantes de votre formation en ligne.

Le parcours individualisé

Nous avons déjà insisté sur le fait que vous êtes maître de votre formation. C'est pourquoi vous pouvez choisir de réaliser certaines activités d'apprentissage qui correspondent mieux à votre besoin de formation et à votre style d'apprentissage et que vous pouvez en laisser tomber d'autres qui elles semblent peu répondre à votre besoin d'apprentissage.

Les interactions

Tôt ou tard, l'étudiant à distance finit par ressentir de l'isolement. Ce n'est pas le fait de se sentir un peu seul devant son ordinateur tout à coup qui est inquiétant. C'est de ne pas arriver à surmonter cet isolement par des interactions stimulantes avec ses collègues ou son professeur. Voilà pourquoi un cours à distance comporte toujours des outils de communication dont vous êtes fortement encouragé à vous servir.

Vous apprenez plus en échangeant avec les autres que seul. C'est ce qu'on appelle la co-construction des connaissances, une activité fondamentale en formation à distance. Certains étudiants peuvent voir comme une perte de temps les moments consacrés à interagir avec les autres, que ce soit dans le cadre d'un groupe de discussion, du courriel, d'un forum individualisé avec son professeur ou autres.

Mais soyez conscient que ces quelques minutes utilisées pour poser des questions, donner votre opinion, partager vos sentiments, etc. font partie intégrante de votre formation et peuvent contribuer à votre succès et à votre persévérance.

La motivation et la persévérance

Ce n'est pas toujours facile de rester motivé. C'est le printemps, la matière actuelle nous intéresse moins, on a un problème familial, on est débordé au travail... Il y a toutes sortes de circonstances qui font que la motivation connaît des hauts et des bas.



Quand vous sentez une baisse de motivation, essayez de vous remémorer les raisons pour lesquelles vous avez décidé d'entreprendre cette formation au départ et les « récompenses » que vous allez en retirer. Ces dernières peuvent être d'ordre personnel : besoin de satisfaction personnelle, de réalisation, d'estime de soi ou d'amélioration de sa qualité de vie, ou encore provenir de l'externe : formation payée par l'employeur, pressions de

ce dernier, possibilité d'avancement... Les études tendent à démontrer que ce sont les motivations personnelles qui seraient la plus grande source de motivation pour l'étudiant.

Les études démontrent également les effets bénéfiques d'échanges avec les pairs dans de telles situations. Que feriez-vous si vous étiez en salle de classe et que vous vous sentiez démotivé? Vous en parleriez avec les autres étudiants à la pause. La même dynamique s'applique en formation en ligne!

Le plagiat

La définition

Le Petit Robert donne cette définition du verbe plagier : Copier (un auteur) en s'attribuant indûment des passages de son œuvre. Il indique également que le plagiat constitue un « vol littéraire ».

Le plagiat constitue une faute grave. Les raisons de plagier? Elles sont nombreuses : mauvaise connaissance de ce qu'est la propriété intellectuelle, culture du téléchargement rapide, entraide et partage chez les jeunes, paresse... Le plagiat existe malheureusement aussi dans les cours à distance.

Note

Le sénat de l'Université Sainte-Anne vient d'adopter sa nouvelle politique sur le plagiat. Elle fait désormais partie des nouveaux règlements académiques.

Les règles

Toutes les fois que vous reprenez une phrase ou un paragraphe, un graphique, un dessin, une image, une photo, etc. créés par une autre personne, vous devez obligatoirement mettre le texte entre guillemets « » et indiquer la source exacte de cet élément.

Si le texte comporte plus de deux lignes, vous devez mettre le paragraphe en retrait et indiquer de quelle page vous avez tiré cet extrait, de cette façon :

Marchand et Loisier (2005) indiquent au sujet de la collaboration :

Il faudrait donc inclure dans le design du cours une phase de réflexion métacognitive sur les habitudes d'apprentissage pour que l'apprenant comprenne l'importance de celles-ci (déconditionnement) et une phase d'apprentissage aux méthodes collaboratives. (p. 130)

À la fin de votre travail, dans la bibliographie, vous donnez la référence exacte du manuel de cette façon :

MARCHAND, Louise et LOISIER, Jean (2005). *Pratiques d'apprentissage en ligne*, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, 156 p.

Toutes les fois que vous reprenez l'idée de quelqu'un d'autre, sans nécessairement recopier son texte, vous devez tout de même indiquer la source de cette façon et reprendre la référence complète dans votre bibliographie :

Désormais, il lui faudra constamment mettre à jour ses compétences liées à des performances (Caspar, 2001).

La citation de références électroniques

Quand vous voulez citer un ouvrage consulté en ligne, voici le format de base :

NOM ET PRÉNOM DE L'AUTEUR (année). « Titre de l'article ». *Titre de l'ouvrage dans lequel l'article est présenté s'il y a lieu*, volume (n°), pagination s'il y a lieu, article consulté sur Internet le (date).

Ce qui est inacceptable

Changer quelques mots dans la phrase d'un autre, remplacer certains termes d'un paragraphe par des synonymes, reprendre l'idée d'un auteur sans préciser qu'elle n'est pas de soi, traduire librement sans mentionner la source sont toutes des façons de faire inacceptables.

Vous ne pouvez non plus réutiliser un travail déjà présenté dans un autre cours, qu'il soit de vous ou d'une autre personne, même si cette dernière vous a donné la permission.

Votre professeur, qui dispose de nombreux moyens de contrer le plagiat, est encouragé à aborder la question au début du cours médiatisé et à préciser clairement ses attentes.

Ce qui est acceptable

Un fait connu, vérifiable dans plusieurs sources, n'a pas besoin de faire l'objet d'une citation. Par exemple, on n'a pas besoin de citer la référence d'une telle phrase : Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire être s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe.

Une présentation interactive

Voici une excellente présentation interactive du Service des bibliothèques de l'Université du Québec à Montréal, disponible sous licence Creative Commons :

<http://www.bibliotheques.uqam.ca/bibliotheques/sciences/formations/biologie/annee1/activite6/aide/plagiat.html>

Le soutien

Les pairs (bottin)

Les collègues inscrits dans votre cours proviennent de divers milieux, ont une culture différente, ont un bagage unique d'expériences et de connaissances, ce qui en fait vos meilleurs alliés de votre formation. L'université vous fournit les coordonnées de toutes les personnes inscrites dans votre cours. Si le professeur ou les autres n'ont pas initié de communications, n'hésitez pas à lancer un appel à tous. La richesse des échanges sera un atout pour vous, tant sur le plan personnel (socioaffectif et motivationnel) que scolaire (cognitif et métacognitif). Et vous développez ainsi de nouvelles habiletés sociales recherchées sur le marché du travail moderne.

Le professeur



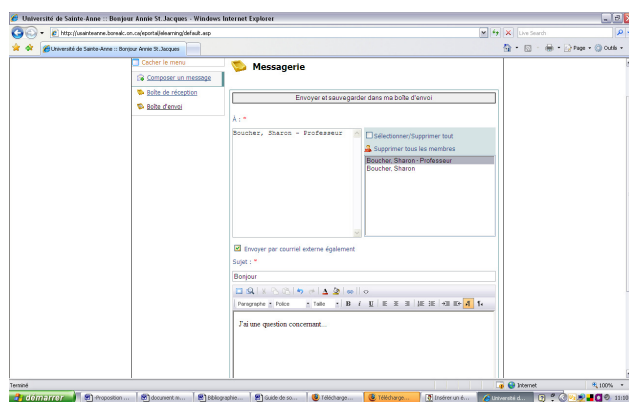
Votre professeur peut vous offrir un soutien important tout au long de votre formation en ligne. À condition que vous mainteniez une bonne communication avec lui! N'hésitez pas à lui faire part de vos objectifs personnels, de vos attentes, de vos difficultés, de vos commentaires positifs... Certains professeurs s'informent auprès de leurs étudiants de la fréquence et du mode de communication

qu'ils préfèrent durant le cours (un courriel au deux semaines par exemple). Si votre professeur ne le fait pas de façon systématique, vous pouvez tout de même communiquer avec lui de façon régulière. Et prenez le temps de bien lire et comprendre ses rétroactions.

La messagerie

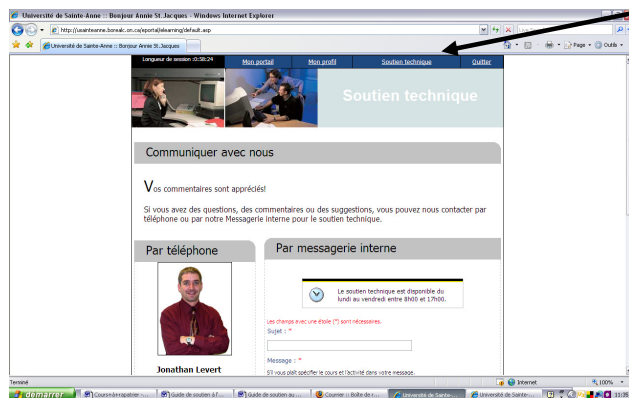
La messagerie de la plateforme permet à votre professeur de créer des discussions de groupe pour toute la classe, des mini-conférences pour des travaux d'équipe ou encore un forum individualisé avec vous. Quel que soit le format utilisé, souvenez-vous que les échanges avec vos collègues permettent la co-construction des connaissances, donc un apprentissage plus riche que celui que vous feriez seul de votre côté. Ce n'est pas du temps perdu!

Voici un aperçu de la messagerie.



Le dépannage

Sur la plateforme de cours en ligne, vous bénéficiez d'un service de dépannage d'un seul clic. En effet, il vous suffit de cliquer sur Soutien technique en haut de l'écran et vous pourrez envoyer un message à l'équipe technique de la plateforme, qui vous répondra durant les heures de bureau.



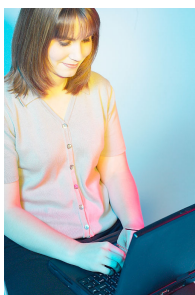
Important

Quand vous envoyez un message à l'équipe du soutien technique, ce dernier s'inscrit au bas de l'écran, dans la section Historique du soutien technique. Dès que le technicien vous aura répondu, vous verrez apparaître « 1 réponse » à côté de votre message.

La technologie

Nous vous rassurons tout de suite : pour suivre un cours à distance, seules les compétences de base en informatique sont nécessaires. Vous n'aurez pas à télécharger et à vous familiariser avec des logiciels complexes.

Les habiletés techniques



Si vous savez utiliser un logiciel de traitement de texte, envoyer un courriel, y inclure une annexe et faire de la recherche sur Internet, vous possédez les compétences de base nécessaires à votre formation en ligne.

S'il s'agit de votre premier cours en ligne, vous aurez sans doute à consacrer un peu plus de temps à l'exploration de la plateforme pour mieux en comprendre le fonctionnement. Toutefois, ne soyez pas inquiet, l'outil est facile à utiliser et vous ne pouvez réellement « vous perdre ».

Le matériel requis

Pour suivre votre cours à distance sur la plateforme, vous avez besoin d'un ordinateur relativement récent, d'un système d'exploitation (Windows est recommandé. Si vous n'utilisez pas Windows, veuillez communiquer avec le centre de soutien technique au 1-800-361-6673), d'une connexion à Internet (idéalement à Internet haute vitesse, mais ce n'est pas obligatoire), d'un navigateur (Mozilla Firefox ou Internet Explorer), d'un logiciel de traitement de texte comme Microsoft Word et d'un logiciel de courriel comme Outlook, hotmail, Thunderbird... Selon le cours que vous suivez, vous aurez peut-être à écouter une petite vidéo ou un enregistrement audio ou encore à manipuler un exercice en ligne, mais vous recevrez toutes les consignes nécessaires.

[Plan du site](#)

[Accueil](#)

[La maîtrise](#)

Le programme

PÉDA 5293	Acquisition d'une langue seconde
PÉDA 5333	Aspects socioculturels et politiques de l'enseignement du français langue seconde
PÉDA 5403	Aspects socioculturels et politiques de l'éducation en français langue maternelle et milieu minoritaire
PÉDA 5413	Acquisition de la langue première en milieu minoritaire
PÉDA 5423	Analyse du curriculum
PÉDA 5433	Évaluation des apprentissages en français
PÉDA 5443	Psychologie de l'apprentissage
PÉDA 5453	Pédagogie de la coopération
PÉDA 5463	Recherche-action
PÉDA 5473	L'apprentissage et l'enseignement explicites et implicites
PÉDA 5483	Intégration de la technologie dans l'enseignement du français
PÉDA 5493	Séminaire et projet de recherche en enseignement

Un cours en ligne

[La description](#)
[Le plan de cours](#)
[Le matériel pédagogique](#)
[La feuille de route](#)
[Les exemples de travaux](#)
[Le glossaire](#)
[La foire aux questions](#)
[Les liens utiles](#)

[Les études en ligne](#)

La plateforme

Les bonnes habitudes

[Les styles d'apprentissage](#)
[Les stratégies d'apprentissage](#)
[Les stratégies d'études](#)
[Les trucs pratiques](#)

- Le temps**
- Le lieu**
- Le rythme**
- L'autonomie**
- Le parcours individualisé**
- Les interactions**
- La motivation et la persévérance**

Le plagiat

- La définition**
- Les règles**
- La citation de références électroniques**
- Ce qui est acceptable**
- Ce qui est inacceptable**
- Une présentation interactive**

Le soutien

- Les pairs (bottin)**
- Le professeur**
- La messagerie**
- Le dépannage**

La technologie

- Les habiletés techniques**
- Le matériel requis**

ANNEXE E

**GRILLE DES ÉTAPES DE RÉALISATION
DE LA MISE EN LIGNE D'UN COURS**

Modèle d'échéancier de réalisation de la médiatisation et de la mise en ligne du cours

Professeur _____

Période de réalisation _____ (25 semaines)

Étapes	Activité	Responsables	Semaine	Commentaires	Terminé	Date
1) Analyse du problème de formation	Choix d'un auteur	Département	1			
	Adoption d'un échéancier	Professeur, conceptrice pédagogique + vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche (pour fins de contrat)	1			
	Signature d'un contrat	Recteur	1			
	Rencontre de préproduction	Professeur, conceptrice pédagogique et appui technique	1	Les rencontres peuvent se faire en présentiel, par vidéoconférence ou conférence téléphonique.		
	Accès à la plateforme	Appui technique	1			
	Familiarisation du professeur avec la plateforme	Professeur et appui technique	1			

Étapes	Activité	Responsables	Semaine	Commentaires	Terminé	Date
	Formation technique du professeur au besoin	Appui technique	1-3			
	Retour avec le professeur sur la question des droits d'auteur	Professeur et conceptrice pédagogique	1			
	Revue des structures d'appui et des outils à la disposition du professeur	Professeur et conceptrice pédagogique	1			
	Évaluation des objectifs de la clientèle	Professeur et conceptrice pédagogique	2			
	Évaluation des acquis de la clientèle	Professeur et conceptrice pédagogique	2			
	Analyse psychosociologique de la clientèle	Professeur et conceptrice pédagogique	2			
	Évaluation des compétences techniques du personnel	Conceptrice pédagogique	2			
	Évaluation des compétences techniques des étudiants	Professeur et conceptrice pédagogique	2			
	Analyse du contenu pédagogique actuel	Professeur et conceptrice pédagogique	2	S'il y a lieu		
	Détermination des contenus pertinents	Professeur et conceptrice pédagogique	2	S'il y a lieu		

Étapes	Activité	Responsables	Semaine	Commentaires	Terminé	Date
	Évaluation des adaptations nécessaires	Professeur et conceptrice pédagogique	2	S'il y a lieu		
	Adaptation des contenus	Professeur	2-4	S'il y a lieu		
	Formulation des objectifs pédagogiques	Professeur	2			
	Détermination de la valeur ajoutée du cours multimédia	Conceptrice pédagogique	2			
	Attribution d'une cote de cours	Bureau de la VRER	2			
	Plan d'élaboration	Professeur	2-3			
2) Planification						
	Organigramme des tâches	Conceptrice pédagogique	3			
	Choix d'une approche pédagogique	Professeur	3			
	Choix des stratégies d'apprentissage	Professeur	3			
	Détermination des activités métacognitives	Professeur et conceptrice pédagogique	3			
	Choix des activités de formation	Professeur	3-4			
	Choix des activités d'évaluation	Professeur	3-4			
	Analyse des types d'interaction	Professeur et conceptrice pédagogique	3			

Étapes	Activité	Responsables	Semaine	Commentaires	Terminé	Date
	Détermination des parcours didactiques	Professeur et conceptrice pédagogique	3			
	Scénario pédagogique	Professeur et conceptrice pédagogique	4			
	Scénario médiatique	Professeur, conceptrice pédagogique et appui technique	4			
	Plan de navigation	Conceptrice pédagogique	4			
	Maquette de conception (storyboard)	Conceptrice pédagogique	4			
	Conception de l'interface	Conceptrice pédagogique	4			
	Conception graphique	Conceptrice pédagogique et appui technique	4			
3) Réalisation						
	Rédaction des contenus	Professeur	4-14			
	Conception des modules	Professeur	4-14			
	Scénarisation des supports pédagogiques	Professeur, conceptrice pédagogique et appui technique	4-14			
	Rédaction du glossaire	Professeur	4-14			

Étapes	Activité	Responsables	Semaine	Commentaires	Terminé	Date
	Préparation d'une vitrine d'exemples de travaux	Professeur	4-14			
	Préparation du Guide de soutien à l'étudiant	Conceptrice pédagogique	4-14			
	Préparation de la Foire aux questions	Professeur	4-14			
	Préparation des activités d'évaluation	Professeur	4-14			
	Préparation de corrigés explicatifs	Professeur	4-14			
	Préparation de la bibliographie/webographie	Professeur	4-14			
	Préparation des recueils de textes	Professeur	4-14			
	Adoption des dispositions/outils contre le plagiat	Professeur	4-14			
	Préparation des images	Appui technique	4-14			
	Mise en ligne des outils de communication	Appui technique	4-14			
	Préparation des documents connexes au cours	Coordonnateur	4-14			
	Remise du matériel	Professeur	15			
	Mise en place du dispositif	Professeur, conceptrice pédagogique et appui technique	15			
	Contrôle de la qualité	Conceptrice pédagogique	15			

Étapes	Activité	Responsables	Semaine	Commentaires	Terminé	Date
	Plan du site	Conceptrice pédagogique	15			
	Indication de copyright	Appui technique	15			
	Respect de l'échéancier	Conceptrice pédagogique	15			
4) Révision et validation						
	Correction d'épreuves	Conceptrice pédagogique	15-18			
	Essais à l'interne	Conceptrice pédagogique et appui technique	15-18			
	Lecture à l'externe	Réviseur(s)	15-18			
	Lecture à l'interne	Réviseur	15-18			
	Révision	Professeur	19			
	Révision finale	Conceptrice pédagogique	20			
	Description pour la commercialisation	Conceptrice pédagogique	20			

Notes

1) Si le respect de l'échéancier sur lequel se sont entendus le professeur et la conceptrice pédagogique est essentiel pour la qualité du produit fini, l'équipe de médiatisation bénéficie tout de même d'un « coussin » d'environ un mois pour faire face aux imprévus et peaufiner le travail.

2) Il reste plusieurs étapes subséquentes bien importantes touchant à la prestation et à l'évaluation, mais la médiatisation à proprement parler s'arrête ici.

ANNEXE F

WEBOGRAPHIE DE LA FORMATION EN LIGNE

Animation d'un forum de discussion

Site créé par l'Université Laval

http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/ouils/animation_forum/index.htm

Guide d'utilisation des médias d'enseignement et d'animation à distance multimodaux de la Division scolaire francophone no 310 de la Saskatchewan

<http://dsf.sk.ca/refad/multimodes>

Blogue

<https://www2.blogger.com/start>

Contenu sous licence Creative Commons

Yahoo a créé un site permettant de chercher du contenu sous licence Creative Commons.

<http://search.yahoo.com/cc>

Création de cours à distance

Site de l'Université du Québec à Montréal décrivant le processus de production de cours en formation à distance

<http://www.formationadistance.umontreal.ca/production/>

Document de l'UNESCO à l'intention des professeurs qui enseignent à distance (en anglais)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf>

Guide interactif produit par le Réseau d'enseignement francophone à distance (REFAD) décrivant les principes de design pour les textes interactifs

http://www.refad.ca/nouveau/guide_design/info.html

Guide interactif produit par le Réseau d'enseignement francophone à distance (REFAD) décrivant les principes de design graphique

http://www.refad.ca/nouveau/guide_design/graph1.html

Site du projet EASI-ISAE de la Commission européenne sur la conception d'un produit pédagogique multimédia interactif

<http://mediamatch.derby.ac.uk/french/design/default.htm>

Site de l'Université Laval sur le design pédagogique

<http://aptic.ulaval.ca/guidew3educatif/guide.php?TDM=HY=1.1&PHPSESSID=4504971b171884c0851916fd429c17de>

Guides de formation du RÉFAD dans différents secteurs de la formation à distance
http://dsf.sk.ca/refad/multimodes/liste4col.php?id=ress_guides.php

Critères de qualité d'un cours à distance

Critères élaborés par *The Institute for Higher Education Policy* (en anglais)
<http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf>

Démarche pédagogique

Tutoriel en ligne conçu à l'Université d'Ottawa et décrivant la démarche pédagogique
http://www.courseweb.uottawa.ca/alexandre_dumont/guide_tutoriel/tutoriel.html

Droit d'auteur

Étude préparée pour le RÉFAD sur le droit d'auteur
http://www.refad.ca/nouveau/etude_loi_auteur/pdf/etude_loi_auteur.pdf

Guide produit par l'Université du Québec à Montréal
<http://www.formationadistance.umontreal.ca/production/droits.html>

Difficultés d'apprentissage

Vidéo présentée sur le site de Téléformation et Savoirs pour la formation professionnelle
<http://www.tfs.afpa.fr/site2/index.asp?rubr=104&idserie=52&idseance=560>

Exemples de cours en ligne

Exemple de cours en ligne (Théories de l'apprentissage et éducation des adultes – EDU 1040) pour lequel les professeurs Michel Umbriaco et Céline Lebel de la Téléuq ont reçu le Prix d'excellence et d'innovation en conception pédagogique

<https://www.teluq.quebec.ca/edu1040/EDU104001Guide.pdf>

Exerciseur

Exerciseur Hot Potatoes téléchargeable gratuitement

<http://hotpot.uvic.ca/#downloads>

Formation à distance

Série d'émissions de télé de 30 minutes sur la formation à distance produites par la Télé-Université et diffusées sur les ondes du canal Savoir

<http://www.teluq.quebec.ca/siteweb/infos/fad.html>

Webographie de la formation à distance compilée par le RÉFAD

http://webo.refad.ca/biblio_recherche.php

Plagiat

Site de l'Université du Québec à Montréal sur le plagiat

<http://www.bibliotheques.uqam.ca/recherche/plagiat/resume.html>

Présentation dynamique du Service des bibliothèques de l'Université du Québec à Montréal sur le plagiat

<http://www.bibliotheques.uqam.ca/bibliotheques/sciences/formations/biologie/annee1/activite6/aide/plagiat.html>

Article sur le plagiat rédigé par Denys Lamontagne et paru dans Thot Cursus

<http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=12274>

Rédaction pour le Web

Les secrets de la rédaction pour le Web

<http://www.redaction.be/contenu.htm>

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire

Revue consacrée à la diffusion, en accès libre, d'expériences, de pratiques, d'évaluations, de réflexions critiques et de recherches sur l'intégration des TIC en enseignement supérieur.

<http://www.profetic.org/revue/?lang=fr>

Signets professionnels

Association canadienne de l'éducation à distance (ACÉD)

<http://www.cade-aced.ca/index.php>

Réseau de l'enseignement francophone à distance (RÉFAD)

<http://www.refad.ca>

Téluq, l'université à distance de l'UQÀM

<http://www.teluq.quebec.ca>

Athabaska University, Canada's Open University

<http://www.athabascau.ca>

United States Distance Learning Association

<http://www.usdla.org>

Penn State Worldcampus

<http://www.worldcampus.psu.edu/>

Le Portail des TIC, la vitrine technologie éducation

<http://ntic.org/accueil.php3?lang=fr>

Thot Cursus

<http://thot.cursus.edu/>

Profetic

<http://www.profetic.org/>

Stratégies d'accompagnement de l'étudiant

Document du Commonwealth of Learning sur l'accompagnement des étudiants en formation à distance (en anglais)

<http://www.col.org/colweb/webdav/site/myjahiasite/shared/docs/odltutoringHB.pdf>

Stratégies d'apprentissage

Test de la Téluc en ligne

<http://www.teluc.quebec.ca/webteluc/frames.php3?menu=bleu&page=http://www.savie.qc.ca/samidps/QuestionnaireTeluc/Questionnaire1/Questionnaire1.htm>

Stratégies d'enseignement

Stratégies d'utilisation d'Internet dans l'enseignement (en anglais)

http://www.thewebworks.bc.ca/netpedagogy/Strategies/teaching_learning_strategies.html

Document de Stephen C. Ehrmann, Ph. D. et Arthur W. Chickering, Ph. D., sur la façon d'adapter les nouvelles technologies aux pratiques exemplaires en enseignement (en anglais)

<http://www.tltgroup.org/programs/seven.html>

Utilisation du PDF

Guide préparé par l'Université Laval

<http://apic.ulaval.ca/guidepdf/objectif.shtml>

BIBLIOGRAPHIE

- AUDET, Lucie (2006). *Guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs à distance*, publication du REFAD consultée sur Internet le 25 février 2007, http://www.refad.ca/nouveau/guide_formateurs_FAD/guide_formateurs_FAD.html
- AUVERGNE, Jean-François et CARREY, Jean-Christophe (2004). « Tutorat et autonomie de l'apprenant en FOAD par Internet », article consulté sur Internet le 28 janvier 2007, <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd.m18/10-carrey-auvergne.pdf>
- BAILLE, Rahel Anne (2007). "How to Develop a Great FAQ Page for an Online Course", *ELearn Magazine*, article consulté sur Internet le 25 juillet 2007, http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=best_practices&article=39-1
- BAL, Alexandra (2001). « L'autonomie de l'apprenant : un enjeu pour la globalisation de l'éducation virtuelle », article consulté sur Internet le 28 janvier 2007, <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Bal.pdf>
- BELAWATI, Tian, ZUHAI, Amin (2007). "The Practice of a Quality Assurance System in Open and Distance Learning: A Case Study at Universitas Terbuka Indonesia (The Indonesia Open University)", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, article consulté sur Internet le 24 juillet 2007, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/08/6d.pdf
- BERNATCHEZ, Paul-Armand (2005). « L'encadrement des apprenants par la télématique », *Distances*, article consulté sur Internet le 27 février 2007, http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D2_2_e.pdf
- BILODEAU, Hélène *et al.* (Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance) (1999). « Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage de cours universitaires à distance », *Distances*, vol. 3, n° 2, consulté sur Internet le 15 février 2007, http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D3_2_d.pdf
- BRUGVIN, Marielle (2005). *Formations ouvertes et à distance*, L'Harmattan, Paris, 304 p.
- CARTON, Gérard-Dominique (1999). *Éloge du changement – Leviers pour l'accompagnement du changement individuel et professionnel*, Éditions du Village mondial, Paris, 224 p.
- CHARLEBOIS-REFAE, Nicole et GAGNÉ, Pierre (2005). « L'apprentissage de la recherche à distance : les besoins de support des étudiants », *Distances*, vol. 7, n° 1, consulté sur Internet le 21 janvier 2007, <http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v7n1.html>
- CHICKERING, Arthur W., GAMSON, Zelda (2005). "Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education", article consulté sur Internet le 19 juillet 2007, <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/7princip.htm>
- COMMONWEALTH OF LEARNING (2004). *Planning and Implementing Distance Learning Systems: A Handbook for Decision Makers*, consulté sur Internet le 7 juillet 2007, <http://www.col.org/colweb/webdav/site/myjahiasite/shared/docs/odlplanningHB.pdf>

COMMONWEALTH OF LEARNING (2004). *Tutoring in Open and Distance Learning: A Handbook for Tutors*, consulté sur Internet le 7 juillet 2007, <http://www.col.org/colweb/webdav/site/myjahiasite/shared/docs/odltutoringHB.pdf>

COMMONWEALTH OF LEARNING (2005). *Creating Learning Materials for Open and Distance Learning: A Handbook for Authors and Instructional Designers*, consulté sur Internet le 7 juillet 2007, <http://www.col.org/colweb/webdav/site/myjahiasite/shared/docs/odlinstdesignHB.pdf>

DAMASIO, Antonio (2004). « Oui, il y a une biologie des sentiments », *L'Express*, édition du 7 juin 2004, article consulté sur Internet le 29 août 2007, <http://www.lexpress.fr/info/societe/dossier/emotions/dossier.asp?ida=428023>

DESCHÊNES, André-Jacques (1993a). « Guide pour la réalisation d'un projet d'intervention de gestion en formation à distance », texte des notes du cours Projet personnel, Télé-Université, pp. 233-249

DESCHÊNES, André-Jacques (1993b). « La formation à distance », texte des notes du cours Projet personnel, Télé-Université, pp. 61-80

DESCHÊNES, André-Jacques (1993c). « Les concepts généraux en administration des organisations de formation à distance », texte des notes du cours Projet personnel, Télé-Université, pp. 213-230

DESCHÊNES, André-Jacques (1993d). « Les principaux axes de recherche en formation à distance », texte des notes du cours Projet personnel, Télé-Université, pp. 329-346

DESCHÊNES, André-Jacques (1996a). « Un programme d'initiation à la formation à distance de type constructiviste : un réseau de communication pour l'apprentissage », *Distances*, vol. 1, no 2, pp. 15-34

DESCHÊNES, André-Jacques (1999). « Un modèle de l'apprenant à distance : logique ou chaos? », *Distances*, vol. 3, no 2, consulté sur Internet le 18 janvier 2007, <http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v3n2.html>

DESCHÊNES, André-Jacques *et al.* (Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance) (1996). « Constructivisme et formation à distance », *Distances*, vol. 1, n° 1, pp. 9-26

DESCHÊNES, André-Jacques et BOURDAGES, Louise (1996b). Notes du cours Support à l'apprentissage, Bloc I, *Module 1 – Les modèles et les plans*, Télé-Université, Sainte-Foy

DESCHÊNES, André-Jacques et BOURDAGES, Louise (1996c). Notes du cours Support à l'apprentissage, Bloc I, *Module 6 – La persévérance et la motivation*, Télé-Université, Sainte-Foy

DESCHÊNES, André-Jacques et BOURDAGES, Louise (1996d). Notes du cours *Support à l'apprentissage*, Bloc I, *Module 7 – La médiatisation*, Télé-Université, Sainte-Foy

DESCHÊNES, André-Jacques et BOURDAGES, Louise (1996e). Notes du cours *Support à l'apprentissage, Bloc III, Module 1 – La lecture et l'apprentissage*, Télé-Université, Sainte-Foy

DESCHÊNES, André-Jacques et BOURDAGES, Louise (1996f). Notes du cours *Support à l'apprentissage, Bloc III, Module 7 – Les travaux notés*, Télé-Université, Sainte-Foy

DESCHÊNES, André-Jacques (2001). « L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-Université », *Revue de l'enseignement à distance*, article consulté sur Internet le 28 avril 2007, <http://cade.athabascau/vol16.2/deschenes.html>

DESCHÊNES, André-Jacques et MALTAIS, Martin (2006). *Formation à distance et accessibilité*, volume consulté sur le site de la bibliothèque de la Téléuq en février 2007, www.teluuq.quebec.ca/biblio/documents/DM_Volume.pdf

DESCHÊNES, André-Jacques, GAGNÉ, Pierre, BILODEAU, Hélène, DALLAIRE, Suzanne et BOURDAGES, Louise (2001). « Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : le point de vue des concepteurs », *Revue de l'enseignement à distance*, vol. 16, n° 1, article consulté sur Internet le 12 février 2007, <http://cade.athabascau.ca/vol16.1/deschenesetal.html>

DEUBEL, Patricia (2006). "The Value of Connectivism", *T. H. E. Journal*, article consulté sur Internet le 25 juillet 2007, <http://www.thejournal.com/the/newsletters/k12techtrends/archives/?aid=19188>

DIALLO, Bakary, ST-GERMAIN, Michel (2002). « Un méta-modèle des éléments stratégiques de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur », *Options pédagogiques*, vol. 5, n° 3, article consulté sur Internet le 25 août 2007, http://www.uottawa.ca/academic/cut/options/Juillet_02/tic.htm

DIONNE, Michel et al (Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance) (1999). « Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance », *Distances*, vol. 3, n° 2, pp. 69-100

DOBBS, Rita L. (2004). "Designing an Assessment Model for Implementing a Quality Online Degree Program", article consulté sur Internet le 20 juillet 2007, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/d8/60.pdf

DOWNES, Stephen (2005). "Elearning 2.0", *Elearn Magazine*, article consulté sur Internet le 24 juillet 2007, <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>

DOWNES, Stephen (2007). "Learning Networks in Practice", article consulté sur Internet le 28 juin 2007, http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/emerging_technologies07_chapter2.pdf

ENSMINGER, David C., SURRY, Daniel W., MILLER, Michelle A. (2002). "Implementation of Online Education Programs: Faculty Perceptions of the Conditions that Facilitate Implementation", article consulté sur Internet le 23 juillet 2007, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/e4/20.pdf

EVERDING, Gerry (2002). "Moods do matter", *Record*, vol. 26, n° 26, article consulté sur Internet le 4 février 2007, <http://record.wustl.edu/200203-29-02/moods.html>

FLESSAS, Janine (1997). « L'impact du style cognitif sur l'apprentissage », *Éducation et francophonie, revue scientifique virtuelle*, article consulté sur Internet le 15 janvier 2007, <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html>

GACOIN, Daniel (2006). « Faut-il croire à la résistance au changement? », article consulté sur Internet le 2 octobre 2007, http://danielgacoin.blogs.com/blog/2006/03/fautil_croire_1.html

HART, Peter D.(2006). "How Should Colleges Prepare Students to Succeed un Today's Global Economy?" article consulté sur Internet le 2 juillet 2007, <http://www.aacu.org/advocacy/leap/documents/Re8097abcombined.pdf>

HENRI, France et KAYE, Anthony (1985). *Le savoir à domicile*, Québec, Presses de l'Université du Québec et Télé-Université, 369 p.

HENRI, France et LUNDGREN-CAYROL, Karin (1998). « Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies », article consulté sur Internet le 4 février 2007, http://education.devenir.free.fr/Documents/Apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_technologies.pdf

HENRI, France et LUNDGREN-CAYROL, Karin (2003). *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec, 184 p.

GIARDINA, Max (1999). *L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage*, L'Harmattan, Montréal, 236 p.

GOODYEAR, Peter (1997). "The Ergonomics of Learning Environments", article consulté sur Internet le 23 juillet 2007, http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_co/goodyear.htm

KIRKWOOD, Adrian et PRICE, Linda (2006). "Adaptation for a Changing Environment: Developing Learning and Teaching with Information and Communication Technologies", article consulté sur Internet le 22 juin 2007, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/294/624>

KNOWLES, M. (1990). *L'apprenant adulte: Vers un nouvel art de la formation*. Paris, Les Éditions organisation Houston, p. 70-75.

LAFORTUNE, Louise, JACOB, Suzanne et HÉBERT, Danièle (2003) *Pour guider la métacognition*, Presses de l'Université du Québec, 114 p.

- LEBEL, Céline (1994). « Distance Education Future », *Revue de l'enseignement à distance*, vol. 10, n° 1, consulté sur Internet le 22 janvier 2007, <http://cade.athabasca.ca/vol10.1/lebel.html>
- LEBEL, Céline (2005). « L'étudiant et l'étudiante à distance, qui sont-ils? », *Distances*, vol. 7, n° 1, consulté sur Internet le 22 janvier 2007, <http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v7n1.html>
- LEDOUX, Joseph (1996). *The Emotional Brain*, Touchstone, New York, 375 p.
- LEDOUX, Joseph. "The Future of the Study of Emotion", article consulté sur le site de la Library of Congress le 6 février 2007, <http://www.loc.gov/loc/brain/emotion/Ledoux.html>
- LEFOE, Geraldine (1998). "Creating Constructivist Learning Environments on the Web: the Challenge in Higher Education", article consulté sur Internet le 24 juillet 2007, <http://www.ascilite.org.au/conferences/wollongong98/asc98-pdf/lefoe00162.pdf>
- LINARD, Monique (2003). « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie », *Autoformation et enseignement supérieur*, article consulté sur Internet le 14 février 2007, <http://www.e-pathie.org/Linard%202003.pdf>
- LOMBARDI, Marilyn M. (2007). "Authentic Learning for the 21st Century : An Overview", *Educause Learning Initiative*, article consulté sur Internet le 22 juin 2007, <http://connect.educause.edu/library/abstract/AuthenticLearningfor/39343?time=1183642289>
- MARCHAND, Louise et LOISIER, Jean (2005). *Pratiques d'apprentissage en ligne*, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, 156 p.
- MARTY, Robert (s.d.) « La résistance au changement informatique », *EducNet*, article consulté sur Internet le 2 octobre 2007, <http://www.educnet.education.fr/superieur/archives/marty.htm>
- McGREAL, Rory (2005). "Development Principles for Online Courses: A Baker's Dozen", *Elearn Magazine*, article consulté sur Internet le 25 juillet 2007, http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=best_practices&article=33-1
- McNEIL, Sara G., CHERNISH, William N., De Franco, Agnes L. (2000) "Multifaceted Approach to Designing an Online Masters Program", article consulté sur Internet le 21 juillet 2007, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/c3/a5.pdf
- MORGAN, Gareth (1999). *Images de l'organisation*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 498 p.
- NAUD, Geneviève (2007). « Encadrer des étudiants à l'aide des TIC », article paru dans le bulletin *Clic*, no 63, consulté sur Internet le 21 janvier 2007, <http://clic.ntic.org>
- NIELSEN, Jacob (2005). *Ten Usability Heuristics*, document consulté sur Internet le 7 août 2007, http://www.useit.com/papers/heuristic/heuristic_list.html

OCDE (2004). « Ondes cérébrales », *L'Observateur*, mai 2004, article consulté sur Internet le 3 août 2007,

http://www.observateurocde.org/news/fullstory.php/aid/925/Ondes_c%E9r%E9brales.html

OCDE (2004). « L'apprentissage tout au long de la vie », *Synthèses*, article consulté sur Internet le 9 août 2007, <http://www.oecd.org/dataoecd/41/23/32052265.pdf>

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ALIMENTATION ET L'AGRICULTURE (2000). Guide du Service du soutien aux politiques agricoles consulté sur Internet le 23 avril 2007, <http://www.fao.org/tc/tca/pubs/tmap33/33-1chap2.htm#top>

OTTER, Martine (2004). « Résistance au changement et économie numérique », *La lettre d'Adeli* (l'Association pour la maîtrise des systèmes d'information), n° 56, article consulté sur Internet le 2 octobre 2007, <ftp://ftp2.adeli.org/adeli/lalettre/l56p44.pdf>

PAUL, Ross H. (1990). *Open Learning and Open Management – Leadership and Integrity in Distance Education*, Kogan Page Ltd, 201 pages

PENN STATE WORLD CAMPUS. *Distance Education and the University Culture*, consulté sur Internet le 3 juillet 2007, http://www.worldcampus.psu.edu/ide/docs/full_3_policy_symposia.pdf

PROJET FODAR (2007). *Cahier de la formation à distance Téluc-UQAM*, document d'accompagnement des professeurs de la Téluc-UQAM, 65 p.

PROM TEP, Sandrine (s.d.). *Critères ergonomiques*, document consulté sur Internet le 7 août 2007, <http://www.ergonomia.ca/CriteresErgonomiques.pdf>

QUINN, Clark N. (2006). “Seven Steps to Better E-learning”, *Elearn Magazine*, article consulté sur Internet le 25 juillet 2007,

http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=best_practices&article=35-1

QUINN, Clark N. (2006b). “Making It Matter to the Learner: E-Motional E-Learning”, The E-learning Guild's Learning Solutions, article consulté sur Internet le 29 juillet 2007,

<http://www.quinnovation.com/eMotional-eLearning.pdf>

RAVENSTEIN, Jean (2005). « Étudier à distance, le problème de l'idiorythmie », *Distances*, Vol. 8, n° 2, consulté sur Internet le 5 février 2007,

http://cqfd.teluc.quebec.ca/distances/v8n2_e.html

REEVES, Thomas C., HERRINGTON, Jan, OLIVER, Ron (2002). “Authentic Activities and Online Learning”, article consulté sur Internet le 3 juillet 2007,

<http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2002/Reeves.pdf>

RIBERT-VAN De WEERDT, Corinne (2001). « Analyse des émotions en situation de travail, une approche psycho-ergonomique », article consulté sur Internet le 8 février 2007, www.sop.inria.fr/acacia/gtpe/Actes-epique-2001-article-ribert.pdf

- ROBILLARD-BASTIEN, Alain (s.d.). « Critères ergonomiques de Scapin et Bastien », *Ergoweb.ca*, article consulté sur Internet le 7 août 2007, <http://www.ergoweb.ca/criteres.html>
- RODET, Jacques (2000). « La rétroaction, support d'apprentissage? », *Distances*, vol. 4, n° 2, pp. 45-75
- RODET, Jacques (s.d.) « Autonomie et métacognition des apprenants à distance », article lu sur Internet le 19 décembre 2006, <http://jacques.rodet.free.fr/chronent.pdf>
- SANSREGRET, Marthe (1988). *La reconnaissance des acquis*, Éditions Hurtubise HMH ltée, Montréal, 163 p.
- SAUVÉ, Louise, NADEAU, Jean-Réal et LECLERC, Gilbert (1993). « Le profil d'apprentissage des étudiants inscrits dans un certificat de cycle offert à distance et sur campus : une étude comparative », *Revue de l'enseignement à distance*, vol. 8, no 2, article consulté sur Internet le 3 mars 2007, http://cade.athabasca.ca/vol8.2/07_sauve_et_al.html
- SAVERY, J.R. et DUFFY, T.M. (1996). "Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework", article consulté sur Internet le 21 juillet 2007, <http://www3.uakron.edu/edfound/people/savery/papers/sav-duff.html>
- SIMONS, R.R.-J. (1993). "Constructive Learning: The Role of the Learner", article consulté sur Internet le 20 juillet 2007, <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-184915/5846.pdf>
- SIEMENS, George (2004). "Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age", article consulté sur Internet le 27 juin 2007, <http://www.elearnspace.org./Articles/connectivism.htm>
- SIEMENS, George (2005). "Connectivism: Learning as Network-Creation", article consulté sur Internet le 23 juillet 2007, <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>
- SIMOSKO, Susan (1989). *La reconnaissance des acquis – Manuel de l'évaluateur*, Modulo Éditeur, Montréal, 175 p.
- SIMPSON, Maree Donna, ANGEL, Lyndall Annette (2007). "Report of Best Practice: Development on an Ethics Manual as an Integral Component of Undergraduate Curriculum and Application for Graduates and Practitioners", article du *Journal of Learning Design* consulté sur Internet le 27 juin 2007, <https://olt.qut.edu.au/udf/jld/index.cfm?fa=displayPage&rNum=3683975>
- SOLVIE, Pamela, KLOEK, Molly (2007). "Using Technology Tools to Engage Students with Multiple Learning Styles in a Constructivist Learning Environment", *Cite Journal*, article consulté sur Internet le 24 juillet 2007, www.citejournal.org/vol7/iss2/languagearts/article1.cfm
- SURRY, Daniel. W., ENSMINGER, David C., JONES, Melissa (2003). "A Model for Integrating Instructional Technology into Higher Education", article consulté sur Internet le 24 juillet 2007, <http://iphase.org/papers.html>

TAMBURRI, Rosanna (2005). « L'enseignement à distance rapproche les gens », *Affaires universitaires*, article consulté sur Internet le 19 juillet 2007, http://www.affairesuniversitaires.ca/Francais/issues/2005/jan/enseignement_distance_01.html

TELUQ-MSSS (2007). Normes et règles de l'environnement des programmes, version 1.0 finale, 45 pages.

THOMPSON, Kevin (s.d.). "Constructivist Curriculum Design for Professional Development: A review of the Literature", article consulté sur Internet le 22 juillet 2007, http://pegasus.cc.ucf.edu/~kthomps/projects/lit_constructivist.pdf

TOGNAZZINI, Bruce (2003). "First Principles of Interaction Design", *Ask Tog – Interaction Design Solutions for the Real World*, article consulté sur Internet le 7 août 2007, <http://www.asktog.com/basics/firstPrinciples.html>

UMBRIACO, Michel et GOSSELIN, Lynda (2001). « Émotion, cognition et formation à distance », *Distances*, vol. 5, no 5, consulté sur Internet le 1^{er} février 2007, <http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v5n1.html>

UNESCO (2002). "Teachers Education Guidelines: Using Open and Distance Learning", article consulté sur Internet le 24 juin 2007, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf>

WOO, Younghee *et al.* (2007). "Implementing Authentic Tasks in Web-based Learning Environments", *Educause Quarterly*, vol. 30, n° 3, article consulté sur Internet le 9 septembre 2007, <http://connect.educause.edu/library/abstract/ImplementingAuthenti/44835>