

Université de Montréal

Les fonctions du groupe dans les cours postsecondaires à distance
selon des adultes franco-ontariens

par

Denise Paquette-Frenette

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Ph.D.
en andragogie

© Denise Paquette-Frenette, 2005

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

Les fonctions du groupe dans les cours postsecondaires à distance selon des adultes
franco-ontariens

présentée par :

Denise Paquette

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Mme Louise Marchand, présidente-rapporteur

Mme Claudie Solar, directrice de recherche

M. Robert David, membre du jury

M. Michel Umbriaco, examinateur externe

Mme Aude Dufresne, représentante du doyen de la FES

Thèse acceptée le 16 mars 2005

Sommaire

Cette étude a adopté une approche interprétative pour identifier les fonctions du groupe dans les cours postsecondaires à distance offerts entièrement par vidéoconférence ou par audioconférence. Ces cours ont la particularité d'être répartis en petits groupes-sites dispersés sur un vaste territoire, dans les trois régions de l'Ontario où se trouve la francophonie minoritaire. Des entretiens auprès de 27 adultes franco-ontariens inscrits aux cours formels des ordres d'enseignement collégial et universitaire ont permis de recueillir leur perception des fonctions du groupe.

Trois dimensions ont été retenues pour l'étude et représentent les composantes du groupe en milieu franco-minoritaire. Ce sont : la dimension de l'apprentissage en groupe fondé sur la collaboration entre pairs, la dimension socioémotive centrée sur les relations sociales et affectives et la dimension socioculturelle qui fait appel à l'appartenance au groupe culturel. Les éléments communs tirés de ces trois sources ont mené à la conceptualisation de trois métafonctions du groupe : instrumentale, d'interdépendance et symbolique. L'analyse a fait émerger 31 fonctions exercées par le groupe. L'étude a mis en évidence le rôle important des membres du groupe-cours pour reconstituer les mots manqués dans les cours diffusés au moyen de technologies auditives encore imparfaites. Le tiers des fonctions identifiées font état d'effets négatifs du groupe sur le plan auditif, visuel, cognitif et social.

À tous les égards, qu'il s'agisse de fonctions utilitaires ou identitaires, le groupe joue un rôle important. Le groupe synchrone à distance réparti dans plusieurs sites comporte la plupart des caractéristiques du groupe restreint et reproduit les avantages et désavantages du groupe en présence. L'apprentissage et les rapports sociaux et affectifs sont, à bien des égards, les mêmes que dans les cours postsecondaires présentiels. Cependant, les différences entre les sites, en particulier entre le grand groupe en présence du professeur et les sites et individus éloignés, réduisent la participation et la profondeur de l'apprentissage et séparent le groupe en parties de statut inégal. Le groupe synchrone à distance se situe donc entre les avantages de la présence et les effets parfois nuisibles de la séparation.

Le contexte socioculturel, la prestation à distance et les caractéristiques personnelles telles que l'âge et le sexe ont un impact significatif sur les perceptions du groupe. La fonction centrale du groupe-site local intervient en ce qui a trait à l'identité culturelle, à l'ancrage de l'établissement dans le campus local et à la contribution des personnes les plus proches dans l'apprentissage de l'adulte. L'importance accordée aux rencontres présentielles, à l'immédiateté dans les échanges et à la présence physique du professeur

et des autres apprenantes et apprenants est une tendance lourde dans les résultats. La valorisation de la présence a néanmoins des conséquences négatives car elle devient source d'inégalités de pouvoir dans le groupe, localisées surtout dans les relations entre groupes-sites.

Sur le plan théorique, l'étude précise les catégories d'identification à la francophonie minoritaire de Breton. Elle ajoute les rapports intergroupes à la conceptualisation du pouvoir dans le groupe ainsi que le concept de la présence de l'établissement aux théories sur la présence dans les cours à distance.

La recherche débouche sur des recommandations pédagogiques et administratives. Les résultats montrent le bien-fondé d'inclure des stratégies d'enseignement dans les cours à distance qui mettent les adultes minoritaires en relation les uns avec les autres. Les politiques organisationnelles devraient tenir compte de la préférence des adultes minoritaires pour des modèles technologiques et pédagogiques fondés sur le groupe.

Mots clés : groupe, apprentissage adulte, formation à distance, minorités francophones, Ontario, enseignement supérieur

Abstract

This study adopted an interpretive approach in order to identify group functions in postsecondary distance courses offered through synchronous videoconferencing and audioconferencing. The courses, offered in French, were delivered to small groups in sites spread over large distances in three regions of Ontario. Interviews with 27 Franco-Ontarian adults enrolled in college and university courses provided data on their perceptions of the functions of the group in this form of delivery.

Three dimensions were selected for the study to represent the constituent elements of the group in the context of distance education for a linguistic minority. These are : the learning dimension based on peer collaboration, the socio-affective dimension centered on social relationships, and the sociocultural dimension which relates to cultural identification. Common elements found in three models led to the conceptualisation of three group metafunctions : instrumental, interdependent and symbolic. Data analysis elicited 31 functions of the group in this context, particularly the important role played by group members who reconstitute parts of the message lost in transmission in courses delivered through oral technologies. One third of the functions resulting from the study highlight the group's negative effects, which are oral, visual, cognitive and social.

The findings reveal that the group plays an important role in distance courses for Franco-Ontarian adults, whether its functions are instrumental or related to identity. The class group divided into several sites has most of the characteristics of small groups identified in the social psychology literature. It reproduces the advantages and disadvantages of the face-to-face group. Learning and social relations are in many ways the same as in face-to-face postsecondary courses. However, differences between sites, especially between the large group in front of the instructor and distant sites and individuals, reduce participation and the depth of learning. These differences divide the group into sections of unequal power. The synchronous oral distance group is thus situated between the advantages of presence and the sometimes harmful effects of separation.

The sociocultural context, the effects of distance delivery and personal characteristics such as age and sex have a significant impact on perceptions of the group's functions. The local site group enhances cultural identity, anchoring the institution in the local campus and providing access to people in the community who help the adult learner. The importance given to face-to-face meetings, to the immediacy of exchanges and to the presence of the instructor and of other students are major findings of the study. However, the value that study participants attribute to presence

has negative consequences since it becomes a source of disparities of power within the class group, situated mostly in relations between sites.

At a theoretical level, the study illustrates and refines Breton's (1994) categories of identification to a linguistic minority group. Its contribution to the field of group dynamics is the notion of intergroup power relations based in sites. Further, while illustrating concepts of social, cognitive and teaching presence in synchronous distance courses, it contributes to an understanding of the impact of institutional presence for a linguistic minority.

The study makes recommendations for teaching and organisation of distance courses in this context. The findings point to the importance of including teaching strategies in distance courses which place minority-language adults in contact with each other. Organizational policies should take into account minority adults' preference for technological and pedagogical models based on groups.

Keywords : group, adult learning, distance education, French-language minority, Ontario, higher education

Remerciements

Cette recherche s'est effectuée sous le signe de la distance. Qu'il s'agisse du champ d'étude, du sujet, du mode de collecte de données ou du lieu de sa réalisation, la distance y est omniprésente. Distance ne veut pas dire absence, toutefois, car l'aspect marquant de ce parcours doctoral est la présence. Celle de ma directrice de recherche, tout d'abord, cette présence patiente et rigoureuse, prête à aider une personne qui fonctionne de manière très différente de la sienne. L'étendue de son savoir sur le groupe a enrichi incontestablement la démarche de cette étude. Celle de Normand, le gardien de mes rêves, mentor et entraîneur, qui m'a accompagnée tout au long de ce parcours, en prodiguant ses conseils, son appui, son amour et ses talents à l'ordinateur. Son engagement envers la communauté, sa passion pour le savoir et sa connaissance profonde de l'éducation sont une source d'inspiration constante. Celle de Nicole, Chantal et Marie-Josée, mes filles qui n'ont jamais manqué de témoigner leur fierté d'avoir une mère perpétuellement aux études. Leur enthousiasme et leur patience m'ont portée dans les moments difficiles. Celle du groupe de co-direction doctorale, qui s'est réuni pendant quelques mois puis s'est éparpillé du Burkina Faso à Sudbury, de Sherbrooke à Montréal, en maintenant un appui émotif indéfectible et un accueil aux accents libanais. Celle des amis, soeur, frères, cousins, cousines, tante, cette tribu aimante et encourageante. Et celle de ces généreuses personnes qui ont accepté de partager, à distance, leurs idées et leurs perceptions au sujet du groupe.

Table des matières

Sommaire.....	i
Abstract.....	iii
Remerciements	v
Table des matières.....	vi
Liste des tableaux	xii
Liste des figures.....	xiv
Introduction.....	1
Chapitre un – Le groupe dans les cours à distance pour minoritaires.....	6
1.1. Le contexte.....	6
1.1.1. L'importance accrue du groupe en éducation des adultes.....	6
1.1.2. Un contexte particulier, le groupe en éducation à distance	8
1.1.3. La formation à distance et les groupes minoritaires franco- canadiens	10
1.1.4. La minorité franco-ontarienne et la formation à distance.....	14
1.1.4.1. Les dimensions démographiques et historiques.....	15
1.1.4.2. La formation à distance chez les francophones de l'Ontario.....	17
1.2. Le problème de recherche	21
1.3. La pertinence de la recherche.....	23
1.4. Le but de la recherche	24
1.5. Conclusion du chapitre.....	24
Chapitre deux – La recension des écrits	26
2.1. Le groupe en éducation des adultes	26
2.1.1. Les apports de la psychologie sociale et de la dynamique des groupes.....	27
2.1.1.1. Qu'est-ce qu'un groupe ?.....	28
2.1.1.2. Les caractéristiques du groupe.....	28
2.1.1.3. Les études sur la dynamique des groupes.....	29
2.1.1.4. Les liens entre les études sur le groupe et le but de la recherche	31
2.1.2. Le groupe et l'apprentissage en éducation des adultes.....	31
2.1.3. La fonction d'appui à l'apprentissage	33
2.1.3.1. L'apprentissage en groupe chez les adultes.....	33
2.1.3.2. L'apprentissage collaboratif ou coopératif	36
2.1.3.3. L'apprentissage du groupe	42
2.1.4. La fonction sociale du groupe	43
2.2. Le groupe en formation à distance.....	44
2.2.1. La situation d'enseignement axée sur le groupe	45
2.2.2. Apprendre en interaction dans les cours à distance.....	46
2.2.2.1. Les résultats des recherches sur l'interaction en audioconférence et en vidéoconférence.....	49

2.2.2.2. L'interaction en conférence par ordinateur	51
2.2.2.3. Les dimensions intellectuelles et sociales du groupe à distance.....	53
2.2.3. Les adultes apprenant à distance	54
2.2.3.1. Les spécificités des personnes apprenant à distance	54
Les caractéristiques personnelles de l'adulte	55
Les aspects liés à la prestation à distance	56
Les aspects liés au cours à distance.....	58
2.2.3.2. Les particularités de la recherche sur les adultes apprenant à distance	62
2.2.4. Les fonctions du groupe en éducation des adultes à distance selon les écrits.....	63
2.3. Le groupe et les minoritaires.....	65
2.3.1. L'aspect identitaire des écrits sur les minorités francophones.....	65
2.3.2. Le groupe d'appartenance, référent de l'identité culturelle.....	67
2.3.2.1. Les fonctions du groupe par rapport à l'individu.....	67
2.3.2.2. L'identité culturelle.....	68
2.3.2.3. L'identification culturelle.....	70
2.3.2.4. Une typologie de l'identification	71
2.3.3. Le groupe en tant qu'espace collectif et communautaire	73
2.3.4. Les apprenantes et apprenants adultes minoritaires en formation à distance.....	75
2.3.4.1. La portée collective d'apprendre comme adulte francophone minoritaire	75
2.3.4.2. L'adulte franco-ontarien dans les cours à distance	76
2.3.4.3. L'adulte minoritaire dans les cours à distance ailleurs dans le monde - l'appropriation de la distance.....	77
2.4. La synthèse des écrits sur les fonctions du groupe à distance chez les adultes minoritaires.....	79
Chapitre trois – La méthode.....	80
3.1. Le cadre conceptuel	80
3.1.1. Les trois dimensions du groupe	81
3.1.2. La construction du cadre conceptuel.....	81
3.1.3. Les métafonctions du groupe.....	83
3.1.3.1. La métafonction instrumentale.....	83
3.1.3.2. La métafonction d'interdépendance.....	84
3.1.3.3. La métafonction symbolique.....	84
3.1.4. Les éléments contextuels.....	85
3.1.4.1. Les caractéristiques personnelles de l'adulte.....	86
3.1.4.2. Les caractéristiques liées au contexte socioculturel.....	86
3.1.4.3. Les aspects liés à la prestation à distance.....	87

3.1.4.4. Les aspects liés aux particularités du cours à distance	87
3.1.5. Le cadre général de la recherche.....	88
3.1.6. Les liens possibles entre les dimensions du groupe.....	89
3.2. Le type de recherche.....	90
3.2.1. La complexité du cadre conceptuel	90
3.2.2. Les contraintes du contexte.....	91
3.3. La population visée et le choix de l'échantillon.....	93
3.3.1. Le portrait détaillé des cours et la répartition des inscriptions.....	93
3.3.2. La population ciblée.....	94
3.3.3. La sélection des cours et le recrutement des sujets.....	94
3.3.3.1. La sélection des terrains de l'enquête - les cours à distance.....	95
3.3.3.2. Le recrutement des sujets.....	95
3.4. L'outil de cueillette de données	96
3.4.1. Le choix d'outil.....	96
3.4.1.1. Un outil en harmonie avec la distance.....	96
3.4.1.2. Une combinaison de données pour tenir compte de la diversité.....	97
3.4.1.3. Un outil oral et souple	97
3.4.2. Le guide d'entrevue individuelle	98
3.4.2.1. L'élaboration du guide d'entrevue.....	98
3.4.2.2. L'étape de validation de l'outil.....	100
3.4.3. Les définitions opératoires.....	100
3.4.3.1. Le groupe	100
Le groupe-cours	100
Le groupe-site.....	101
La personne seule dans un site.....	101
Le groupe de travail à distance	101
Le groupe d'appartenance	101
3.4.3.2. Les cours postsecondaires à distance.....	101
Les cours à distance.....	101
Les cours postsecondaires.....	101
Les cours par audioconférence	102
Les cours par vidéoconférence	102
3.4.3.3. Les apprenantes et apprenants adultes franco-ontariens.....	102
3.5. La cueillette de données.....	102
3.6. Le traitement des données	103
3.6.1. Les étapes de réduction des données	104
3.6.2. La validation du codage.....	106
3.6.3. L'analyse de contenu.....	108
3.6.4. La validité et la fidélité.....	109
3.7. Le profil des participantes et participants	109
3.7.1. Les données sociodémographiques	110

3.7.2. Le profil des sujets selon les modalités du cours à distance	112
3.7.2.1. Le contenu des cours et des programmes.....	112
3.7.2.2. Le dispositif technologique des cours.....	113
La technologie principale.....	113
Les technologies d'appoint.....	114
3.7.2.3. La taille et la répartition des groupes-sites	114
La situation du sujet par rapport au groupe-site.....	115
La répartition des sites dans le cours	116
Le nombre de personnes dans les groupes-sites.....	116
3.7.3. L'expérience préalable des sujets quant aux cours à distance.....	117
3.8. Les limites de la recherche	118
3.9. Conclusion du chapitre.....	119
Chapitre quatre – Les données à portée générale	121
4.1. Les données liées à la situation socioculturelle.....	122
4.1.1. La scolarisation en milieu minoritaire.....	122
4.1.2. La vitalité ethnolinguistique du milieu	123
4.1.3. Les termes utilisés pour se décrire.....	124
4.1.4. Les raisons invoquées pour suivre un cours en français	126
4.1.5. Le désir de transmettre la culture.....	128
4.2. Les données liées au contexte de la prestation à distance.....	130
4.2.1. Les raisons pour suivre un cours à distance.....	130
4.2.2. La présence du professeur dans le site.....	132
4.2.3. Les conversations latérales.....	134
4.3. Les données liées au contexte du groupe dans le cours à distance.....	135
4.3.1. L'existence du groupe.....	135
4.3.2. La perception de la contribution relative du groupe à l'apprentissage.....	137
4.3.3. Le mode d'apprentissage préféré.....	138
4.3.3.1. Seul ou en groupe dans le cours à distance ?.....	139
La préférence pour le groupe.....	139
L'avantage d'être seule ou seul.....	140
4.3.3.2. Les préférences technologiques.....	141
4.3.4. Les travaux de groupe	143
4.3.4.1. Les discussions en groupe.....	143
4.3.4.2. Le travail d'équipe.....	143
4.4. Conclusion du chapitre.....	145
Chapitre cinq – L'analyse des résultats	147
5.1. Les fonctions du groupe dans les cours à distance	147
5.1.1. Les fonctions instrumentales	148
5.1.1.1. Les fonctions instrumentales par rapport à l'apprentissage	148
5.1.1.2. Les fonctions instrumentales socioémotives.....	152
5.1.1.3. Les fonctions instrumentales socioculturelles.....	155

5.1.2. Les fonctions d'interdépendance	159
5.1.2.1. Les fonctions d'interdépendance par rapport à l'apprentissage.....	160
5.1.2.2. Les fonctions socioémotives d'interdépendance	163
5.1.2.3. Les fonctions socioculturelles d'interdépendance	167
5.1.3. Les fonctions symboliques du groupe	171
5.1.3.1. Les fonctions symboliques par rapport à l'apprentissage.....	171
5.1.3.2. Les fonctions symboliques socioémotives.....	173
5.1.3.3. Les fonctions symboliques socioculturelles.....	177
5.2. Éléments de synthèse des fonctions du groupe.....	180
5.2.1. La comparaison des fonctions du groupe.....	180
5.2.2. Les liens entre les fonctions du groupe.....	182
5.2.3. Les données hors cadre sur l'expérience de suivre un cours à distance.....	183
5.2.4. La liste des fonctions et des sous-fonctions du groupe	184
 Chapitre six – L'interprétation des résultats.....	 189
6.1. Une vue d'ensemble.....	189
6.1.1. Le groupe synchrone à distance, reproduction de la présence.....	190
6.1.2. Des conditions plus précises	192
6.1.3. L'image du groupe qui émane de l'étude	194
6.1.3.1. Les points de convergence	195
6.1.3.2. Les points de divergence.....	196
6.2. Le groupe et sa dynamique.....	198
6.2.1. Les frontières mouvantes du groupe.....	198
6.2.2. Les hauts et les bas des rapports interpersonnels	202
6.2.2.1. L'importance des rapports sociaux et affectifs	202
6.2.2.2. Le groupe et les femmes.....	203
6.2.2.3. Les obstacles à la participation. La distance entraîne la distance.	204
6.2.3. Les caractéristiques du groupe dans les cours à distance.....	205
6.2.3.1. La représentation de chacun des membres l'un par l'autre.....	207
La taille du groupe.....	207
La présence physique.....	209
La simultanéité	211
6.2.3.2. L'interaction ou l'influence réciproque des membres les uns sur les autres	212
6.2.3.3. Une perception collective, un sentiment d'appartenance.....	213
6.2.3.4. Une durée suffisante pour instaurer certaines normes et structures.....	214
6.2.3.5. Une structure de pouvoir à l'intérieur du groupe et l'émergence d'un leadership.....	215

6.3. Le groupe et l'apprentissage.....	216
6.3.1. Les cours synchrones à distance - entre la présence et le virtuel.....	216
6.3.2. La concordance entre les métafonctions et les écrits.....	218
6.3.3. L'asymétrie.....	220
6.3.4. La présence sociale, cognitive et didactique.....	221
6.4. Le groupe et la francophonie minoritaire.....	224
6.4.1. La typologie de Breton - pertinence et écarts.....	224
6.4.2. L'ambiguïté de l'identification.....	226
6.4.3. L'enchâssement du local dans le collectif.....	227
6.4.3.1. Maintenir l'identité collective.....	227
6.4.3.2. Le rôle du site.....	228
6.4.4. Une affinité collective pour le groupe - conclusions partielles.....	229
6.5. L'effet de la distance.....	231
6.5.1. Distance ou présence de l'établissement.....	231
6.5.2. L'appropriation de la distance - tensions et ambiguïtés.....	232
6.6. Conclusion du chapitre.....	233
Conclusion.....	235
Mise en relation des points clés.....	237
Les implications théoriques.....	239
Les implications pratiques.....	242
Les stratégies d'enseignement.....	243
Les stratégies administratives.....	244
Pistes futures.....	246
Références.....	249

Liste des tableaux

Tableau 1–1. La répartition des populations francophones du Canada à l'extérieur du Québec, recensement de 2001.....	11
Tableau 1–2. Le nombre de cours et l'inscription à distance en Ontario français, selon l'ordre d'enseignement postsecondaire et selon les technologies utilisées.....	19
Tableau 2–1. Les types d'apprentissage de l'individu en groupe.....	36
Tableau 2–2. La fonction du groupe par rapport à l'apprentissage individuel et collectif.....	42
Tableau 2–3. Les fonctions du groupe à distance en lien avec les caractéristiques du groupe, selon les écrits.....	64
Tableau 2–4. Les modalités d'identification à la communauté minoritaire.....	72
Tableau 3–1. Les métafonctions instrumentale, d'interdépendance et symbolique selon les dimensions du groupe.....	85
Tableau 3–2. Les aspects contextuels retenus.....	86
Tableau 3–3. La tâche et la composition des équipes de validation du codage.....	107
Tableau 3–4. La répartition des sujets selon le groupe d'âge et le sexe.....	110
Tableau 3–5. La répartition des sujets de la recherche selon l'ordre d'enseignement postsecondaire et la région.....	111
Tableau 3–6. La répartition des sujets selon la taille des localités.....	112
Tableau 3–7. La répartition des sujets selon le nombre de cours et de programmes auxquels ils sont inscrits.....	113
Tableau 3–8. Le dispositif technologique des cours décrits par les sujets selon l'ordre d'enseignement postsecondaire.....	113
Tableau 3–9. La répartition des sites dans les cours selon l'ordre d'enseignement.....	116
Tableau 3–10. La répartition des sujets selon leur expérience dans les cours à distance, l'ordre d'enseignement et la région.....	117
Tableau 4–1. Le milieu de scolarisation des sujets de l'étude.....	122
Tableau 4–2. La vitalité ethnolinguistique des milieux selon les sujets.....	123
Tableau 4–3. L'importance accordée par les sujets à étudier en français, selon le sexe et la région.....	126
Tableau 4–4. L'importance accordée aux études en français pour ses enfants.....	128
Tableau 4–5. Les raisons invoquées par les sujets pour s'inscrire au cours à distance.....	131
Tableau 4–6. Les termes utilisés par les personnes en présence du professeur pour décrire les adultes éloignés.....	133
Tableau 4–7. Les caractéristiques des apprenantes et apprenants à distance tels que perçus par les personnes en présence du professeur.....	133
Tableau 4–8. Les conditions qui contribuent ou qui nuisent à l'esprit de groupe, selon les sujets.....	136
Tableau 4–9. L'ordre d'importance des personnes contribuant à l'apprentissage.....	137

Tableau 4–10. La préférence des sujets pour être seul ou en groupe pour des cours à distance	139
Tableau 4–11. Les technologies préférées pour le cours à distance	141
Tableau 4–12. La taille des équipes pour les travaux de groupe	144
Tableau 5–1. Les fonctions instrumentales par rapport à l'apprentissage (volet positif)	150
Tableau 5–2. Les fonctions instrumentales par rapport à l'apprentissage (volet négatif)	151
Tableau 5–3. Les fonctions instrumentales socioémotives (volet positif).....	153
Tableau 5–4. Les fonctions instrumentales socioémotives (volet négatif).....	155
Tableau 5–5. Les fonctions instrumentales socioculturelles	156
Tableau 5–6. Les fonctions instrumentales du groupe selon les trois dimensions	159
Tableau 5–7. Les fonctions d'interdépendance par rapport à l'apprentissage (volet positif).....	161
Tableau 5–8. Les fonctions d'interdépendance par rapport à l'apprentissage (volet négatif).....	163
Tableau 5–9. Les fonctions d'interdépendance socioémotives (volet positif).....	164
Tableau 5–10. Les fonctions d'interdépendance socioémotives (volet négatif).....	167
Tableau 5–11. Les fonctions d'interdépendance socioculturelles (volet positif).....	168
Tableau 5–12. Les fonctions d'interdépendance socioculturelles (volet négatif).....	170
Tableau 5–13. Les fonctions d'interdépendance selon les trois dimensions.....	171
Tableau 5–14. Les fonctions symboliques par rapport à l'apprentissage.....	172
Tableau 5–15. Les fonctions symboliques socioémotives	174
Tableau 5–16. Les fonctions symboliques socioculturelles	178
Tableau 5–17. Les fonctions symboliques du groupe.....	180
Tableau 5–18. La force comparative des fonctions du groupe selon l'étude	181
Tableau 5–19. Vue d'ensemble des fonctions et sous-fonctions du groupe.....	184
Tableau 6-1. La comparaison entre les résultats et les caractéristiques du groupe restreint.....	206
Tableau A–1. L'inscription et le type de répartition dans les cours offerts en français par audioconférence ou vidéoconférence dans le secteur collégial, automne 1997.....	280
Tableau A–2. L'inscription et la répartition selon les sites dans les cours offerts en français dans le secteur universitaire, automne 1997.....	281
Tableau A–4. La liste des métacodes	300
Tableau A–5. La grille de codage – Version complète (3e version).....	300
Tableau A–6. Les groupes d'âge selon les codes des sujets.....	313
Tableau A–7. La taille des localités habitées par les sujets.....	313
Tableau A–8. La liste des cours et des programmes auxquels sont inscrits les sujets de l'étude.....	315

Liste des figures

Figure 1-1. La répartition des francophones selon les régions de l'Ontario	16
Figure 3-1. Le cadre général de la recherche.....	89
Figure 3-2. La démarche de traitement des données	104
Figure 3-3. La situation des sujets dans les sites.....	115
Figure 4-1. Les éléments du contexte du groupe à distance en milieu franco-ontarien.	121
Figure 6-1. Les liens entre sous-groupes dans le Nord.....	199
Figure 6-2. Les affinités et les rejets entre sous-groupes dans le Nord.....	200
Figure 6-3. Les frontières du groupe dans l'Est.....	201
Figure 7-1. Les points clés des fonctions du groupe.....	238

Introduction

La formation à distance est une forme d'éducation qui donne accès à l'éducation aux personnes qui ne peuvent ou ne veulent pas se déplacer pour suivre une formation. Ce mode de prestation existe depuis des décennies et a pris une nouvelle expansion au Canada et dans le monde depuis l'utilisation plus répandue des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Des cours offerts à distance pour les étudiantes et étudiants éloignés des établissements existent, de fait, depuis presque cent cinquante ans. Déjà, en 1840, l'introduction des systèmes postaux avait incité le Britannique Isaac Pitman à lancer un cours de sténographie qui devint fort populaire (Sauvé, 1990). En 1889, l'Université Queen's offrait les premiers cours par correspondance au Canada (Faille et Umbriaco, 1999; Sauvé). Cette longue histoire des cours à distance a été marquée par des succès mitigés dans les premières années et par une qualité et une influence grandissantes depuis les années soixante-dix (Simonson, Smaldino, Albright et Zvacek, 2003; Garrison, 1989a).

La pratique de la formation à distance est fort diverse. Le mode de prestation à distance désigne toute forme d'éducation dans laquelle l'apprenante ou l'apprenant est séparé du professeur pour au moins une partie du temps. Pour combler la distance, les établissements utilisent toute une gamme de moyens, le plus souvent technologiques. Pendant longtemps, la formation à distance s'est pratiquée selon une modalité unique. L'étudiante ou l'étudiant faisait des études individuelles à domicile, à partir de matériel préparé à l'avance sous forme de textes imprimés, de cassettes audio ou visuelles ou d'émissions télévisées. Depuis une vingtaine d'années, on fait appel à une multitude de technologies qui s'enrichissent et se combinent continuellement. L'ajout à chaque année d'une vingtaine de formes technologiques propices à l'éducation fait dire à Bates (2005) qu'une décennie constitue une éternité en technologie éducative.

Il y a tout lieu de croire que la formation à distance occupera une place grandissante en éducation (Bates, 2005; Perraton et Lentell, 2004; Turoff, Discenza et Howard, 2004). Le développement de nouvelles technologies permet d'offrir plus facilement des cours à distance (Bates, 2000, 1997). De plus en plus de personnes acquièrent les équipements technologiques pour y avoir accès. D'ailleurs, le Canada a atteint un accès presque universel des technologies de l'information et de la communication à la maison : près de neuf jeunes Canadiens sur 10 disposent d'un ordinateur à la maison et sept sur 10 ont accès à Internet à domicile (Statistique Canada, 2002). L'expansion très rapide de l'inforoute, sous la poussée d'intérêts commerciaux, augmente l'attrait de cours offerts à distance. L'augmentation du volume, de la variété et de la rapidité de l'Internet est telle

qu'il éclipse toutes les autres technologies qui l'ont précédé (Garrison et Anderson, 2003). Dans les quatre premières années où l'Internet a été disponible au public, plus de 50 millions de personnes s'y sont abonnées, comparativement à 38 ans pour le taux d'adoption de la radio et 13 ans pour la télévision (Anderson et Kanuka, 2003).

La convergence grandissante de l'enseignement à distance et de l'enseignement sur campus traditionnel contribue à la crédibilité de la formation à distance (Simonson *et al.*, 2003; Shale, 2002; Bates, 2000; Tait et Mills, 1999; Jevons, 1990). Les TIC sont désormais, comme l'affirment Karsenti et Larose (2001a), au cœur des pédagogies universitaires. L'hybridation des établissements d'enseignement supérieur (Shale, 2002), où l'on voit de plus en plus de cours qui combinent le présentiel avec des cours en ligne ou des parties de cours en ligne, mène à une quatrième génération de formation à distance (Power, 2003). En même temps, la demande de plus en plus forte pour des cours de tous genres surgit à une époque de restrictions budgétaires et concourt à créer une conjoncture pour l'essor et l'impact majeur de la formation à distance sur le plan mondial (Perraton et Lentell, 2004; Simonson *et al.*, 2003; Faille et Umbriaco, 1999; OCDE, 1995).

Les cours à distance prennent de plus en plus de place dans les établissements post-secondaires. Faille et Umbriaco (1999) estiment que plus de 200 000 personnes par année étudient à distance au Canada et qu'environ 90 établissements collégiaux et universitaires au Canada offrent des activités de formation à distance. Entre 15 000 et 20 000 personnes étudient à distance en milieu postsecondaire au Québec (CLIFAD, 1997) et on dénombre plus de 60 000 cours en ligne en Amérique du Nord (Telecampus, 2003). Avec une multitude de moyens à sa disposition, la formation à distance a la capacité de s'adapter à diverses situations éducatives, en évoluant sous les influences complexes de contextes spécifiques, d'événements historiques ou de valeurs privilégiées par certaines populations (Bates, 2005; Mugridge, 1992; Henri et Lamy, 1989).

Notre activité professionnelle depuis plus de vingt ans, en tant que spécialiste de la formation à distance en francophonie minoritaire, nous a conduit à constater des différences entre les pratiques de formation à distance dans des contextes minoritaires et majoritaires. Ces différences suscitent pour nous des interrogations sur les caractéristiques de la formation à distance en milieu minoritaire.

Dans un contexte majoritaire, la formation à distance sert d'ajout à un système éducatif déjà bien établi. Elle fournit le choix d'une autre forme de prestation, de type d'apprentissage ouvert, dans lequel la distance a une importance secondaire. La prépondérance de personnes de milieux urbains inscrits aux cours à distance confirme ce rôle de solution de rechange au système traditionnel (CLIFAD, 1998). La majorité des adultes inscrits aux cours à distance dans le monde habitent la ville et donc se trouvent

près d'établissements éducatifs (Burge, 2000). Il en est de même au Canada (Faille et Umbriaco, 1999) et au Québec, où la majorité d'étudiantes et d'étudiants proviennent des grandes zones urbaines " pourtant pourvues de toutes les structures éducatives imaginables " (CLIFAD, 1997). Le Comité de liaison de la formation à distance au Québec exprime clairement ce parti pris individualiste propre à un milieu majoritaire :

La formation à distance est pour nous un mode d'apprentissage personnalisé et individualisé. (...) À la différence du mouvement initié par certaines provinces canadiennes, nous ne visons pas, de façon générale, à reproduire la classe à distance, mais à dégager les individus des contraintes inhérentes à l'enseignement des groupes. (CLIFAD, 1998)

Par contraste, la formation à distance dans un contexte minoritaire a pour but premier de pallier les distances géographiques et le manque d'accès aux cours dans sa langue ou sa culture. La formation à distance présente un avantage certain pour les minorités linguistiques et culturelles, qu'il s'agisse des autochtones canadiens (KTA, 2005; Facey, 2001; Matheos, 1997; Spronk, 1995), des minorités européennes telles que les Basques ou les Tessinois (Marchessou, 1999; Schürch, 1997), des Indigènes australiens (Henderson et Putt, 1999) ou des minorités francophones du Canada (Malaison, 1997; Roberts, 1996; Lamy et Pelletier, 1995; Pelletier, 1995). L'éducation à distance donne à ces populations l'accès à de la formation dans leur langue, qui reflète leur réalité culturelle ou qui remplit leurs besoins socioéconomiques particuliers. Par exemple, les Basques, les Bretons, les Gallois, les Catalans et les Irlandais exploitent la formation à distance pour donner accès à l'éducation même dans les régions les plus isolées. À cause de leurs besoins particuliers, les minorités linguistiques font un usage abondant de la formation à distance.

The list of such initiatives would be quite long. They have had and are having a lasting influence on the usually more complacent majorities. (Marchessou, 1999, p.121)

Les minorités se sont approprié la formation à distance, selon l'expression de Spronk (1995), et l'ont adaptée à leurs besoins. Que ce soit en Europe, chez les autochtones canadiens ou chez les franco-minoritaires, les modèles systémiques habituels de formation à distance ont été transformés pour servir autant le groupe culturel que l'individu.

Les groupes minoritaires linguistiques sont confrontés à des questions fondamentales de survivance de leur langue et de leur culture. Le contexte minoritaire a donné lieu à une forme de prestation à distance adaptée à cette situation distincte. De nouvelles

approches de conception, de prestation et d'organisation de la formation à distance ont été élaborées, dont l'approche collective (Paquette-Frenette et Larocque, 1995) ou l'approche technologique holistique (Lamy et Pelletier, 1995). Ces modèles sont fondés sur la collaboration interinstitutionnelle et sur des réseaux plus ou moins formels entre divers paliers éducatifs et communautaires. De même, dans deux vallées isolées du Tessin suisse, des collaborations de tout ordre appuient des activités à distance qui visent à enrayer la marginalisation et la disparition de la minorité italienne en retenant les jeunes dans la région (Schürch, 1997; ISFPF, 1997). D'ailleurs, les réseaux constituent une stratégie privilégiée par les groupes minoritaires pour maximiser leurs ressources et s'approprier un espace francophone (O'Keefe, 2001; Gilbert, 1999a; Hénault, Laurent et Paquet, 1995). Les minorités mobilisent donc toutes les composantes de la communauté et planifient une formation qui réponde aux besoins globaux de la collectivité (KTA, 2005; Hodson et Kompf, 2000; Adam et Carrier, 1993). La demande urgente de divers organismes et ministères intervenant en éducation franco-ontarienne d'offrir à distance des programmes de formation à l'enseignement pour combler l'extrême pénurie d'enseignantes et d'enseignants dans les écoles minoritaires (AEFO, 2003) constitue un exemple récent de la poussée d'une communauté pour des formes d'éducation à distance qui remplissent les besoins collectifs.

Nos observations sur le terrain et nos échanges avec des personnes impliquées en formation à distance ailleurs dans le monde nous incitent à nous demander, comme d'autres praticiennes et praticiens de la formation à distance en milieu minoritaire, si l'appartenance culturelle interagit avec les modes de prestation à distance. Les modèles technologiques de formation à distance privilégiés par les minorités sont souvent fondés sur les technologies interactives, telles que la vidéoconférence et l'audioconférence (Prayal et Gignac, 2004; Éducacentre, 2003; REFAD, 2002; Faille et Umbriaco, 1999). Ces technologies ont comme caractéristique de regrouper les apprenantes et apprenants dans des sites locaux. Il apparaît donc qu'il y a peut-être une convergence entre la formation à distance en milieu minoritaire et le mode de prestation au moyen des technologies interactives. Cette convergence se fait autour du concept du *groupe*, qu'il s'agisse du groupe socioculturel ou du groupe créé par le rassemblement de personnes pour un cours dans un site éloigné.

Nous nous intéressons donc au problème du groupe dans les cours à distance pour minoritaires au Canada français, en particulier pour la minorité franco-ontarienne. Nous portons notre attention sur les adultes dans ce contexte groupal à distance car la grande majorité des personnes qui étudient grâce aux systèmes à distance dans le monde sont des adultes (Burge, 2000; Keegan, 1992).

Le document qui suit constitue la description de notre recherche, traitée en sept chapitres. Nous examinons d'abord la question du groupe dans les cours à distance pour adultes minoritaires et présentons la question de recherche qui émane de ce problème. Puis, dans le chapitre deux, nous effectuons le tour des écrits sur le groupe et sur les apprenantes et apprenants adultes en formation à distance et en milieu minoritaire. L'objet du chapitre trois est la présentation du cadre conceptuel retenu et la méthode mise en place pour la recherche. Le chapitre quatre contient les données à portée générale tandis que le chapitre cinq analyse des résultats en fonction du cadre conceptuel. Dans le chapitre six, il est question de l'interprétation des résultats. Le dernier chapitre trace les implications pratiques et théoriques des résultats et propose des pistes futures de recherche.

Chapitre un – Le groupe dans les cours à distance pour minoritaires

Ce chapitre traite du groupe dans les contextes spécifiques de l'éducation à distance en milieu minoritaire. Nous commençons par le groupe en éducation des adultes et en formation à distance. Puis, nous décrivons la formation à distance chez les minorités franco-canadiennes et particulièrement en Ontario français. Le problème plus précis de la recherche fait l'objet de la deuxième partie de ce chapitre. Nous terminons par la question de recherche, le but de l'étude et la pertinence de la recherche.

1.1. Le contexte

1.1.1. L'importance accrue du groupe en éducation des adultes

Le groupe constitue une forme fondamentale d'organisation de l'espèce humaine. Que ce soit au sein de la famille, du clan, de la tribu, de la communauté ou de l'état, l'individu comble de multiples besoins au moyen de cette structure sociale (Landry, 1995). L'adulte établit et maintient ses relations personnelles et professionnelles au sein de groupes variés, qui peuvent répondre aux besoins fondamentaux d'affection et de sens d'appartenance (Landry, 1995) ou servir de lieux de gouvernement, de travail, de loisirs, d'activités religieuses ou d'éducation (Jaques, 1984; Cartwright et Zander, 1968; Knowles et Knowles, 1959). L'être humain fonctionne donc à l'intérieur de groupes depuis le début des temps, mais ce n'est que depuis l'ère moderne que l'on s'y intéresse en tant que système psychosocial, c'est-à-dire une entité dont la dynamique est différente de la somme de ses membres (Meirieu, 1997; Landry, 1995).

L'être humain effectue une bonne part de ses apprentissages au sein de groupes, d'abord dans le groupe familial, puis dans les salles de classe du système scolaire et dans diverses entités du milieu de vie et de travail. Cette importance du groupe en fait un sujet pertinent pour la recherche en éducation. Cependant, l'éducation des adultes y a longtemps porté peu d'intérêt, ce qui en fait, selon Solar, “ une parente pauvre dans le champ des connaissances sur le groupe en formation ” (Solar, 2001a, p. 8). Après un certain oubli, l'intérêt pour le groupe renaît dans le champ (Solar, 2001a; Imel, 1999, 1996). La convergence de trois facteurs contribue à faire porter l'attention sur le groupe en éducation des adultes. Il s'agit 1) de l'attention accrue à l'apprentissage en équipes dans le milieu de travail, 2) de la croissance rapide des communications de groupe au moyen de l'ordinateur et 3) de l'adoption plus répandue d'un paradigme éducatif fondé sur la construction des savoirs.

En premier lieu, le groupe prend une importance accrue suite au regain d'intérêt de la part des chercheurs et des praticiennes et praticiens en ressources humaines pour les équipes de travail en milieu organisationnel. L'équipe de travail a remplacé l'individu comme unité de base de l'organisation, sous l'influence, entre autres, du modèle japonais de production et de la compétitivité internationale dans le monde contemporain (Solar, 2001a; Beaudin et Savoie, 1995; Peters et Waterman, 1982). Selon certains, l'apprentissage en équipe constituerait un des cinq piliers d'une " organisation apprenante " (Senge, 1991) et le concept d'*équipe de travail* refléterait mieux la nouvelle réalité du milieu que celui de groupe (Lemoine, 1995). Malgré la remise en question de la valeur de l'équipe apprenante en milieu de travail (Fenwick, 2002, 1998), il devient néanmoins de plus en plus important de former les adultes à travailler ensemble et à coopérer à une tâche commune. L'inclusion des connaissances et des habiletés reliées au travail en équipe enrichit la pertinence des programmes de formation des adultes. Par conséquent, des recherches sur le groupe sont susceptibles d'intéresser les responsables de programmes et d'activités de formation des adultes.

Le deuxième facteur qui concourt à faire porter l'attention de l'éducation des adultes sur le groupe est la croissance rapide des communications de groupe au moyen de l'ordinateur. Grâce aux logiciels de communication qui permettent le travail et la communication en groupe, les adultes participent de plus en plus aux groupes électroniques, soit dans l'enseignement formel sur campus ou à distance (Anderson et Fathi, 2004; Garrison et Anderson, 2003; Deaudelin et Nault, 2003; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Daugherty et Funke, 1998; Kaye, 1992), soit en entreprise (Rossett, 2002; Berge, 2001; Gundry, 1992). Dans un environnement informatisé, l'apprentissage adulte en groupe a lieu surtout dans les *conférences télématiques*, c'est-à-dire des rencontres électroniques permettant l'échange écrit entre plusieurs personnes sur des sujets d'intérêt commun (Alessi et Trollip, 2001; Doré et Basque, 1998; Feenberg, 1989). Le champ de l'éducation des adultes reflète encore assez peu cette nouvelle réalité. Pourtant, des ouvrages récents associent de plus en plus l'apprentissage en groupe et les environnements informatisés en réseau (Garrison et Anderson; Henri et Lundgren-Cayrol; Haughey et Anderson, 1998; Cahoon, 1998, 1996). Le domaine du travail collaboratif soutenu par ordinateur a connu un développement exponentiel au cours des dernières années (Deaudelin et Nault, 2003). Il est permis de croire que l'augmentation de l'utilisation de l'inforoute dans les activités de formation accroîtra l'intérêt du champ de l'éducation des adultes pour les questions de groupe.

Troisièmement, le paradigme éducatif fondé sur la construction des savoirs fait ressortir l'importance du groupe en tant que lieu d'apprentissage (Bourgeois et Frenay,

2001; Solar, 2001b). Le monde de l'éducation a vu un changement de paradigme depuis les années soixante, d'une approche béhavioriste de l'apprentissage à une approche cognitiviste et enfin à une approche sociale de l'apprentissage (Silvestre, 1996) et à une certaine forme de socioconstructivisme (Taurisson, 2003). Les penseurs de l'éducation adhèrent de plus en plus aux idées du psychologue russe Vygotsky (1978) pour qui l'apprentissage est un processus social qui se produit dans l'interaction avec d'autres. L'environnement qui permet cette interaction, tout particulièrement le groupe, joue un rôle important dans cette conception de l'apprentissage.

Ainsi, sous l'influence de ces trois facteurs, le groupe prend une importance accrue en éducation, mais il reste encore beaucoup de questions à se poser à ce sujet dans la pratique et dans la recherche en éducation des adultes.

1.1.2. Un contexte particulier, le groupe en éducation à distance

L'évolution de la formation à distance a entraîné une utilisation croissante des technologies interactives qui, à son tour, a conféré au groupe une plus grande importance. L'interaction, le nouveau *zeitgeist* éducatif, occupe désormais une place centrale en formation à distance depuis l'utilisation de technologies interactives (Garrison et Anderson, 2003; Shale et Garrison, 1994; Garrison et Shale, 1990). Alors que, dans le passé, les limites de divers modèles d'activités à distance ont fait dire à certains qu'elles empêchaient de faciliter adéquatement l'apprentissage des adultes (Hough, 1984), la nouvelle génération de technologies a pour effet d'améliorer la façon dont les adultes interagissent à distance en permettant toute la gamme d'activités qui contribuent à l'apprentissage (Bates, 2000, 1997; Garrison, 2000).

La vidéoconférence et l'audioconférence sont des technologies qui permettent de regrouper des apprenantes et des apprenants pour des cours en temps direct, appelé parfois le temps *réel*. Plutôt que d'être réunie dans un seul emplacement, la classe à distance est composée de plusieurs sites locaux qui communiquent entre eux au moyen d'équipements spéciaux de réception et de transmission et de "ponts" ou "passerelles" téléphoniques (Lamy et Roberts, 1998) ou au moyen d'environnements multimédias dans Internet disponibles sur ordinateur (VIDE, 2002; Alessi et Trollip, 2001).

Plusieurs établissements éducatifs au Canada offrent des cours au moyen de la vidéoconférence ou de l'audioconférence (REFAD, 2003; De Varennes, 1998; Dauphinais, 1998; Lamy et Roberts, 1998; CMEC, 1994) et l'on constate une hausse en flèche de l'utilisation de l'ordinateur pour les cours en ligne (Faille et Umbriaco, 1999). D'ailleurs,

les cours sur le World Wide Web risquent de dépasser les autres technologies pour combler la distance, d'après plusieurs (Garrison et Anderson, 2003; Daugherty et Funke, 1998). Cependant, quoiqu'elles soient moins courantes au Canada qu'en 1996, au moment où McKinnon, Stahmer et Green (1996) ont fait l'inventaire de projets novateurs en éducation à distance, les deux " technologies de conférence " continuent de trouver des adeptes (Bilodeau et Potvin, 2002; Burge et Roberts, 1998; Demers, Beaulieu, Harvey et Chouinard, 1998), surtout en milieu minoritaire (Prayal et Gignac, 2004; Éducacentre, 2003; REFAD, 2002; Faille et Umbriaco, 1999).

La formation offerte à distance au moyen de technologies interactives, telles que la vidéoconférence et l'audioconférence, présente une application du groupe différente des contextes habituels de l'éducation des adultes et offre ainsi un riche terrain d'étude. En plus du sens de petit groupe de discussion ou de travail, le concept du groupe est employé pour décrire la classe " virtuelle " ou " étendue dans l'espace ", elle-même divisée en petits groupes dans les sites (Burge et Roberts, 1998). Le groupe en mode de prestation synchrone à distance peut se concevoir de diverses façons.

Le premier type est celui de la classe à distance, c'est-à-dire du groupe réuni simultanément en plusieurs lieux dans lequel l'individu se trouve en présence *médiatisée* d'autres apprenants et apprenantes. Ce *groupe-cours* comporte les avantages et les inconvénients d'une situation en face à face, y compris l'appui émotif et la possibilité d'échanger avec d'autres. La différence majeure entre le groupe en salle de classe habituelle et celui qui est constitué à distance est qu'il réunit des personnes qui n'auraient autrement pas accès à des cours. Le cours à distance attire donc un type d'apprenante ou d'apprenant dont certaines caractéristiques peuvent être différentes de ses homologues en salle de classe présentielle (Garrison, 1989b).

Le deuxième type est celui des petits groupes de personnes réunies dans un même site éloigné. La différence entre un tel groupe et celui qui serait constitué par l'animatrice ou l'animateur d'une classe d'adultes est que, dans le cas de *groupes-sites*, les personnes sont réunies en fonction de leur résidence dans une région proche du site d'accès aux technologies. Par contre, dans le cours en face à face, les personnes forment des groupes selon les directives de la formatrice ou du formateur ou se choisissent entre elles à partir d'intérêts en commun. Les sites dans les cours à distance au Canada contiennent d'habitude un nombre restreint de personnes (Anderson, 1994), et ce pour deux raisons. D'abord, on ne retrouve que de petits nombres de personnes dans les régions éloignées qui s'intéressent à un cours particulier à un moment donné, surtout au niveau postsecondaire. Ensuite, les éducateurs et éducatrices à distance ont appris d'expérience que l'interaction ne peut se faire s'il y a trop de personnes dans un site ou si trop de sites

participent à un même cours (Marchand, Loisier, Bernatchez, Bossé et De Varennes, 1999; Burge et Roberts, 1998).

Le troisième type de groupe en formation à distance, le même qu'en mode de prestation traditionnelle, est celui du *groupe de travail*, sous la forme de groupes de discussion ou d'équipes de travail. Ce type de groupe se situe davantage sur le plan d'une *méthode* ou d'une *stratégie* d'animation pour faciliter l'apprentissage que sur celui d'un regroupement physique ou virtuel.

Ainsi, comme on peut le constater, le phénomène du groupe est au coeur du modèle d'éducation à distance fondé sur les technologies interactives. Les multiples niveaux du groupe dans ce contexte lui confèrent une complexité qui mérite d'être analysée. Pourtant, on trouve peu d'écrits au sujet des cours médiatisés en temps direct (Anderson, 1994). Malgré le fait que les groupes en temps direct existent depuis un certain temps et que l'usage de l'audioconférence ait été répandu par l'Université du Wisconsin dès 1965 (Garrison, 1989a), l'étude des possibilités et des problèmes reliés au phénomène du groupe en mode synchrone à distance est peu exploitée. Le groupe synchrone offre donc un champ d'étude en formation à distance qui est digne d'intérêt.

1.1.3. La formation à distance et les groupes minoritaires franco-canadiens

Tout comme le groupe prend une forme particulière et une importance accrue dans certains contextes, il en va de même pour certaines populations. L'évolution historique des francophonies minoritaires, leur dispersion géographique et leur immersion au sein d'une mer de personnes parlant une autre langue confèrent à ces groupes des caractéristiques particulières, dont découlent des façons distinctes d'aborder les questions d'éducation, de rapports sociaux et, par extension, de formation à distance.

Depuis une dizaine d'années, les sociologues proposent des façons de caractériser la francophonie d'Amérique qui viennent nuancer considérablement la notion du minoritaire. Se distanciant de la notion de *colonisé*, introduite par Memmi (1966), les concepts foisonnent et s'entrecoupent : minorité ou ethnicité, communauté ou collectivité, communauté d'histoire, de culture ou de destin, identité collective ou modalités d'appartenance, groupe nationalitaire¹, communauté de langue, identité communautaire ou minoritaire (Gilbert, 1999a; Farmer, 1996; Boudreau et Nielsen, 1994; Thériault, 1994; Wagner et Grenier, 1991). Le concept de minorité *linguistique*, dans le sens politico-linguistique (Allardt, 1992), est souvent utilisé pour caractériser la franco-

¹ Le terme de " groupe nationalitaire " se trouve chez Thériault (1994) et Boudreau et Nielsen (1994).

phonie minoritaire canadienne. Ce concept est relié au fait que, de par son nombre moins élevé, une minorité se trouve dans une situation de soumission sociale dans laquelle sa langue doit se soumettre à la langue majoritaire dans plusieurs domaines. Une minorité est “ celle qui est moins sur le plan numérique, qui est moindre sur le plan socioculturel, qui est mineure sur le plan sociétal et qui est minorisée sur le plan politique ” (Boudreau et Nielsen, 1994, p. 6).

Le terme de *francophonie minoritaire* canadienne recouvre plusieurs réalités fragmentaires, séparées par des situations provinciales fort différentes sur les plans historique, démographique et social. L'élément commun de ces minorités est de vivre au Canada et d'identifier le français comme langue maternelle, c'est-à-dire comme la première langue apprise et encore parlée (Boudreau et Nielsen, 1994). Le tableau 1-1 présente la proportion de francophones et la répartition des francophones minoritaires dans les provinces autres que le Québec selon les données du recensement 2001 (Statistique Canada, 2002).

Tableau 1-1. La répartition des populations francophones du Canada à l'extérieur du Québec, recensement de 2001

	Population qui indique le français comme langue maternelle	Pourcentage de l'ensemble de la population de la province ou du territoire
Terre-Neuve	2 360	0,5
Ile-du-Prince-Édouard	5 890	4,4
Nouvelle-Écosse	35 380	3,9
Nouveau-Brunswick	239 400	33,2
<i>Ontario</i>	509 265	4,5
Manitoba	45 920	4,2
Saskatchewan	18 645	1,9
Alberta	62 240	2,1
Colombie-Britannique	58 891	1,5
Yukon	945	3,3
Territoires du Nord-Ouest	1 000	2,7
Nunavut	400	1,5
Canada (moins le Québec)	980 270	4,4

Source: Statistique Canada (2002)

Comme on peut le constater, les 980 000 francophones hors-Québec se répartissent inégalement dans les provinces et territoires et constituent 4,4 % de la population canadienne totale. Avec environ un demi-million de personnes, la population francophone de l'Ontario est la plus importante des francophonies minoritaires canadiennes en termes de nombre brut, quoiqu'elle ne représente que 4,5 % de la population totale de la province, comparativement à celle du Nouveau-Brunswick, qui

constitue le tiers de la population provinciale totale. Dans les autres provinces, autant de l'Ouest que de l'Est du pays, la proportion des francophones est très petite.

Pourtant, ces minorités, comme ensemble, bénéficient d'une reconnaissance officielle sur le plan politique et, " toutes proportions gardées, la présence institutionnelle et symbolique des francophones minoritaires à l'extérieur du Québec est sans commune mesure avec leurs effectifs " (Boudreau et Nielsen, 1994, p. 7). Les francophonies minoritaires canadiennes ont développé tout au long de leur histoire des réseaux informels et des institutions communautaires pour renforcer les liens culturels et assurer la viabilité de leur communauté. Leur éclatement en îlots localisés à des distances importantes les uns des autres empêche l'établissement de relations basées sur le voisinage, " donc la vie s'organise sur une autre base que celle qu'offrirait un territoire continu " (Gilbert, 1999b, p. 71). Les institutions les plus importantes pour aider à maintenir la culture sont les domaines qui échappent à la domination de la langue majoritaire, c'est-à-dire la famille et l'école (O'Keefe, 2001; Landry et Allard, 1999; Gilbert, 1999b; Allardt, 1992; Breton, 1964). Les francophones minoritaires perçoivent l'école comme l'une des institutions les plus importantes pour transmettre la culture d'une génération à l'autre, comme en font foi, depuis un siècle, les luttes fréquentes pour l'éducation en langue française.

De fait, l'école est, avec la famille, souvent présentée comme le pivot de la survivance dans les milieux où l'anglais a investi presque toutes les institutions sociales qui encadrent les relations interpersonnelles. L'école est tout à la fois un lieu de scolarisation, un lieu de culture, d'apprentissage de la langue et de transmission de la culture, un lieu de socialisation et un lieu de communalisation. (Bernard, 1997, p. 509)

L'accès à ses propres institutions d'enseignement et à des cours dans sa langue prend donc une grande importance pour une minorité. Le système d'éducation ne peut, seul, prétendre résoudre l'ensemble des problèmes d'une communauté minoritaire, mais l'éducation a un effet direct et souvent majeur sur la plupart de ces problèmes (Landry et Allard, 1999; Churchill, Frenette et Quazi, 1985). Toutefois, l'histoire et la démographie de ces populations ont réduit considérablement l'accès à l'éducation en langue française. De par leur situation minoritaire, les populations francophones du Canada habitant à l'extérieur du Québec ont toujours dû se battre pour la création et la gestion de leurs écoles. Les lacunes et les retards dans l'établissement des systèmes scolaires ont eu pour effet de retarder la scolarisation de plusieurs générations de francophones, des " générations perdues " (Churchill, Frenette et Quazi, 1985), et de contribuer à un taux d'analphabétisme plus élevé que celui de la population anglophone du pays (Wagner et

Grenier, 1991). Étant donné la rareté d'établissements offrant des cours en langue française, en particulier au niveau postsecondaire, les francophones ont peu accès à des programmes dans leur langue qui leur permettraient de rétablir ces inégalités de scolarisation qui risquent de freiner le développement collectif (Gilbert et Langlois, 1994). À cause de leur faible poids numérique, ils constituent des marchés trop petits pour permettre l'offre d'une gamme de programmes postsecondaires en prestation traditionnelle (Thomas et McDonell, 1995).

La formation à distance offre une possibilité de réponse à ce problème, puisqu'elle a la capacité de briser les barrières géographiques et physiques et d'augmenter l'accès à l'éducation (Simonson *et al.*, 2003; Duning, Van Keckerix et Zaborowski, 1993; Garrison, 1989b; Keegan, 1986). En réunissant des apprenantes et apprenants de divers endroits, elle permet d'augmenter la taille d'une cohorte et de regrouper suffisamment de personnes pour constituer une classe ou un programme qui ne serait pas offert autrement à une population minoritaire (Thomas et McDonell, 1995).

Les réductions budgétaires dans le domaine de l'éducation viennent intensifier l'attrait que la formation à distance exerce sur les minoritaires. Les francophonies canadiennes ont reconnu le potentiel de la formation à distance pour le développement rapide de leur système éducatif, au sein d'un contexte de restrictions économiques. Elles ont mis sur pied plusieurs activités à distance depuis une quinzaine d'années, en plus d'un réseau interorganisationnel pour le partage des ressources, le Réseau d'éducation francophone à distance du Canada (REFAD, 2002, 1998).

De plus, la taille réduite des clientèles minoritaires empêche l'application des procédés "industriels" et "fordistes" de production de matériel d'apprentissage (Garrison et Anderson, 2003; Walker, 1993). Les petits nombres ne permettent pas les économies d'échelle que l'on retrouve dans les systèmes de cours par correspondance ou de cours pour apprentissage individuel sur ordinateur. Ainsi, plusieurs pratiques de formation à distance à l'heure actuelle en francophonie minoritaire canadienne s'appuient sur des technologies de groupe, les plus populaires étant la vidéoconférence et les cours sur le web (REFAD, 2002). Notamment, au Collège de l'Acadie, la vidéoconférence est l'unique mode de prestation de tous les programmes depuis 1992 (Prayal et Gignac, 2004). En 1999, Faille et Umbriaco constataient qu'au moins la moitié des établissements qui offrent des cours à distance en francophonie minoritaire utilisent régulièrement l'audioconférence et/ou la vidéoconférence, avec un glissement vers l'ordinateur et Internet. Le sondage effectué par Éducacentre (2003) sur la formation à distance au Canada français et au Québec révèle que "s'il reste vrai que l'imprimé est un médium encore très utilisé, les approches multimédia ont pris le dessus" au cours de la dernière

décennie (Éducacentre, 2003, p. 29), notamment les technologies de conférence et les cours sur le web.

Les raisons pour le choix de modèles de formation à distance appuyés sur les technologies de groupe ne sont pas uniquement d'ordre économique. Malgré la reconnaissance officielle du bilinguisme à l'échelle fédérale et au Nouveau-Brunswick et malgré une présence numérique considérable dans certains milieux, les minorités francophones habitant à l'extérieur du Québec demeurent "the invisible French" (Maxwell, 1977, cité par Boudreau et Nielsen, 1994). Le regroupement des personnes au moyen des technologies interactives permettrait de briser l'isolement que ressentent les membres de groupes minoritaires, ces "isolés au sens culturel" (Churchill, Frenette et Quazi, 1985, p. 144). Certains auteurs (Pelletier, 1995; Thomas et McDonell, 1995) postulent que les francophones minoritaires privilégient les technologies interactives parce que ces dernières renforcent les rapports entre personnes d'un même groupe culturel et augmentent leur sens d'appartenance à une communauté. Les technologies qui permettent l'expérience du groupe offrent la promesse d'avantages autant sociologiques qu'éducatifs aux membres isolés d'un groupe minoritaire, en leur donnant accès à d'autres personnes de leur groupe d'appartenance et en contribuant à bâtir les liens communautaires.

Ainsi, le contexte du groupe minoritaire confère à la formation à distance une portée toute particulière, sur le plan tant organisationnel que pédagogique. Elle ouvre l'accès à des cours ou programmes dans la langue maternelle, porteuse de culture, et met en contact les membres dispersés d'un même groupe culturel. L'intérêt pour les pratiques et les technologies interactives qui permettent ces contacts nous porte à vouloir explorer de plus près le phénomène du groupe dans les activités à distance dans le contexte minoritaire qui nous est familier, celui de la francophonie ontarienne.

1.1.4. La minorité franco-ontarienne et la formation à distance

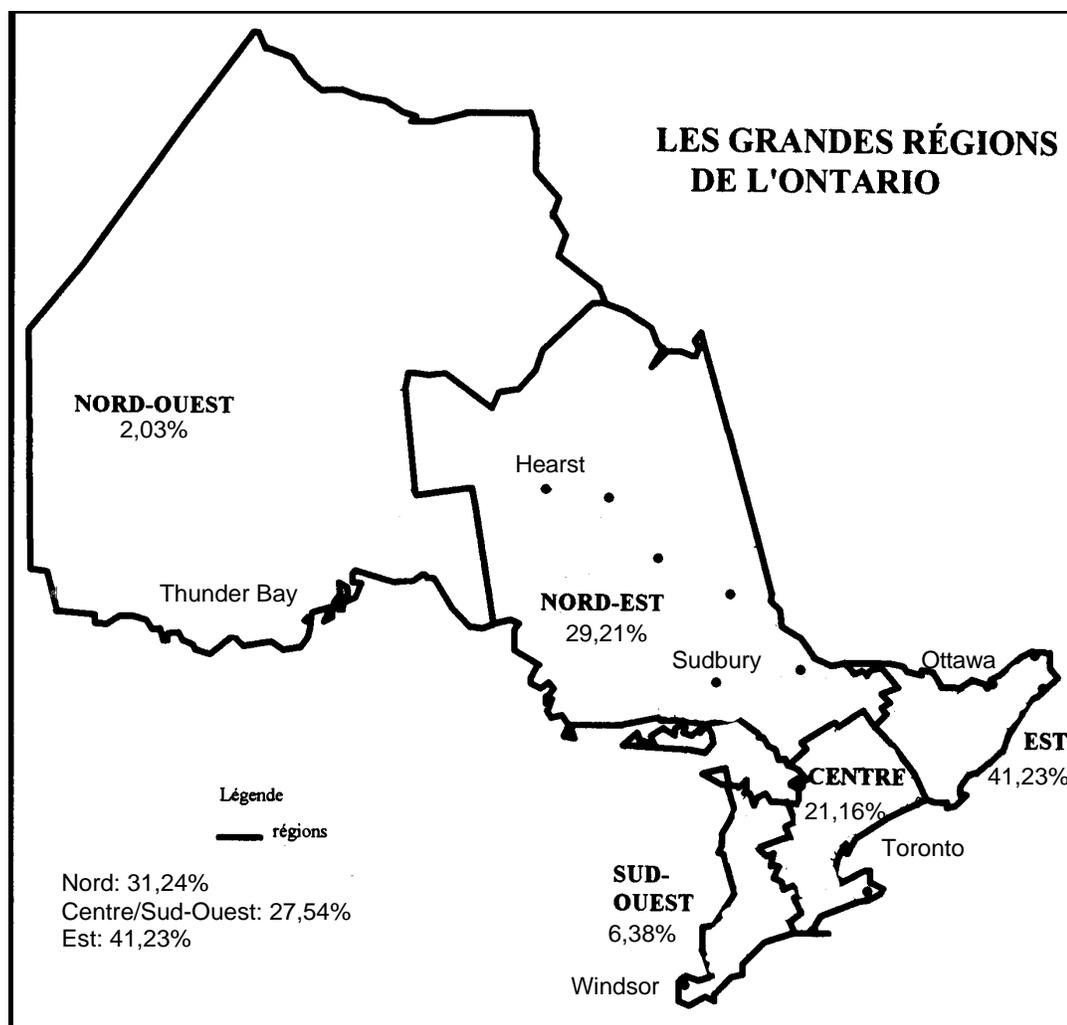
Tout comme les autres francophonies minoritaires du Canada, la francophonie ontarienne a reconnu que la formation à distance pouvait lui donner un accès plus large à l'éducation en langue française. Depuis une quinzaine d'années, plusieurs cours et programmes à distance ont vu le jour pour desservir cette population. Dans la section suivante, nous présentons certains éléments du contexte de cette minorité qui nous portent à explorer la place qu'y occupe le groupe dans les cours à distance. La situation démographique et l'histoire de la Franco-Ontarie déterminent le contexte sociopolitique de l'éducation des adultes ainsi que les pratiques d'éducation à distance dans ce milieu.

1.1.4.1. Les dimensions démographiques et historiques

La francophonie ontarienne se répartit à peu près également entre les trois grandes régions de la province, avec 31,2 % de ses effectifs dans le Nord, 27,5 % dans le Centre/Sud-Ouest et 41,2 % dans l'Est (Gilbert, 1999a). Comme on peut le constater dans la figure 1-1, la plus grande concentration se trouve dans l'Est.

Toutefois, malgré cette répartition à peu près égale, il reste de grandes différences entre les régions en ce qui concerne la concentration des francophones par rapport au reste de la population ontarienne (Gilbert, 1999a). Dans le Nord-Est, les Franco-Ontariens représentent environ 25 % de la population totale; dans l'Est, il s'agit de 14,2 %, tandis que dans la région très dense du Centre, ils ne constituent que 1,6 % de la population. Seulement un Franco-Ontarien sur dix habite un milieu où les francophones comptent pour plus de 60 % de la population régionale (Gilbert, 1999a). Cette répartition a une incidence directe sur le taux d'assimilation (O'Keefe, 2001; Gilbert et Langlois, 1994), ainsi que sur le niveau de services offerts à la population de langue française, y compris les services éducatifs (Office des affaires francophones, 1996).

La population francophone de l'Ontario est dispersée sur un territoire de plus d'un million de kilomètres carrés. La moitié réside dans de petites villes ou des villages en zone rurale, tandis qu'environ 250 000 personnes habitent les régions urbaines de Toronto, Mississauga, Ottawa, Hamilton, Windsor, London et Sudbury. Les lieux de vie française, répartis en petits ensembles isolés sur le plan géographique ou démographique, sont “ de plus en plus diversifiés, à l'image des populations qui les animent ” (Gilbert, 1999a, p.71).



Source: adapté de Gilbert (1999a); Gilbert et Langlois (1994, p. 10)

Figure 1-1. La répartition des francophones selon les régions de l'Ontario

Si la démographie contribue à définir l'identité franco-ontarienne, l'histoire de cette population joue également un rôle important dans le sentiment d'appartenance. Les francophones sont établis en Ontario depuis le milieu du XVIIIe siècle (Choquette, 1980). Leur passé commun, fortement ancré dans le territoire de cette province, constitue un élément important de leur sentiment d'identité (Farmer, 1996; Thériault, 1994).

L'éducation occupe une place centrale dans cette histoire et dans le sentiment d'identité qui en découle. Comme pour les autres minorités canadiennes, l'histoire franco-ontarienne dans son ensemble est marquée par les luttes scolaires. Les conflits ont commencé au XIXe siècle (Gaffield, 1987) et se sont intensifiés lors de la

promulgation du Règlement XVII en 1910 (Bordeleau, Bernard et Cazabon, 1999; Welch, 1988; Choquette, 1980) interdisant le français dans les écoles.

Les luttes acharnées des années soixante-dix pour les écoles secondaires (Bureau, 1989; Sylvestre, 1980) et les manifestations des années quatre-vingt-dix pour des collèges et une université de langue française illustrent l'obligation de combattre pour obtenir des droits scolaires. Plusieurs auteurs retracent d'ailleurs la genèse de l'identité franco-ontarienne à la lutte organisée contre le Règlement XVII, par lequel le gouvernement de l'Ontario interdisait l'enseignement en français dans les écoles " bilingues " (Farmer, 1996). D'autres considèrent que, malgré une préoccupation grandissante pour d'autres aspects de la vie en société, les conflits scolaires continuent de définir l'identité franco-ontarienne (Carrière, 1993; Bureau, 1989).

L'enseignement supérieur est demeuré longtemps une préoccupation de moindre importance politique que celle d'obtenir un système d'éducation élémentaire et secondaire (Frenette et Quazi, 1994). Les retards dans l'établissement du système scolaire ont mené à un écart considérable entre les niveaux de scolarisation des francophones et des anglophones adultes de l'Ontario (Wagner et Grenier, 1991). Les francophones sont proportionnellement moins nombreux que le reste de la population à tous les paliers postsecondaires² (Frenette et Quazi, 1996). Par exemple, jusqu'à la fin des années quatre-vingt, la participation des francophones au premier cycle universitaire s'élevait à 50 % du taux de participation du reste de la population ontarienne; en 1995, le taux de participation était à 75 % de celui des non-francophones (Frenette et Quazi, 1996). Par conséquent, sur le plan provincial, la sous-scolarisation et l'analphabétisme pèsent lourdement sur la population franco-ontarienne et entraînent un manque de ressources scolarisées dans certaines régions et dans certains groupes d'âge en particulier (Gilbert et Langlois, 1994). Cette situation rend encore plus importante l'accès à l'éducation dans sa langue.

1.1.4.2. *La formation à distance chez les francophones de l'Ontario*

Depuis quelques années, plusieurs établissements de l'Ontario français ont cherché à augmenter le nombre de cours et de programmes disponibles à la minorité francophone au moyen de la formation à distance.

² En Ontario, les collèges et le premier cycle universitaire sont de *même niveau* post-secondaire, et non pas en ordre séquentiel comme c'est le cas au Québec. Ainsi, un élève ontarien qui obtient son diplôme du secondaire peut choisir d'aller soit à l'université pour des programmes académiques, soit au collège communautaire pour des cours en arts appliqués ou en technologies.

Avant 1990, trois collèges communautaires bilingues offraient moins d'une douzaine de cours à distance en français et il était impossible de compléter un programme à distance. Les universités Laurentienne et d'Ottawa ainsi qu'une demi-douzaine d'écoles secondaires du Nord offraient quelques cours par correspondance ou par audioconférence. Cependant, grâce à la mise sur pied du programme *Forma-distance* du Ministère des collèges et universités de l'Ontario en 1989, la formation à distance a connu un essor marqué (Adam et Carrier, 1993; Thomas, Paquette-Frenette et Larocque, 1993). Après l'ouverture de trois collèges homogènes³ de langue française et la création en 1993 d'un consortium des sept principaux établissements postsecondaires offrant des cours en langue française, le nombre de cours et de programmes à distance a monté en flèche. Tous les établissements postsecondaires qui offrent des cours en français ont maintenant une composante à distance. La formation à distance au niveau secondaire est également active dans les trois régions de l'Ontario. Nous portons toutefois notre attention sur l'ordre d'enseignement postsecondaire, car c'est là où se retrouvent les adultes étudiant à distance.

Sur l'ensemble du territoire ontarien, neuf établissements postsecondaires offrent des cours ou des programmes à distance en français (REFAD, 2002). Le tableau 1-2 présente le nombre de cours à distance et d'inscriptions aux niveaux collégial, universitaire de premier cycle et universitaire de deuxième cycle. Le nombre de cours pour l'année 2003-2004 est tiré du répertoire du REFAD, tandis que les chiffres pour l'année 1997 sont le résultat d'une enquête que nous avons menée auprès des gestionnaires des programmes à distance au niveau postsecondaire⁴. Le REFAD ne fournit pas le nombre d'inscriptions dans les cours, donc les chiffres établis en 1997 par la consultation des gestionnaires demeurent la seule compilation disponible quant aux inscriptions.

³ Le terme " homogène " est utilisé en Ontario français pour indiquer un établissement géré par les Francophones et dans lequel toutes les activités se déroulent en français. L'expression marque la différence entre un tel établissement et la situation habituelle d'organismes bilingues.

⁴ Les chiffres précis d'inscription aux cours, inclus dans ce tableau, ont été recueillis dans les trois dernières semaines du mois de septembre 1997. Nous avons téléphoné aux responsables des programmes en français ou des cours à distance dans chaque établissement pour obtenir les renseignements requis pour le système collégial ou universitaire. Il n'existe aucun service central qui recueille et compile des données sur le nombre d'inscriptions et, d'ailleurs, peu d'établissements font la compilation des inscriptions des Francophones dans les cours à distance. La démarche de cueillette de renseignements que nous avons entreprise a donc entraîné du travail supplémentaire pour les responsables, et nous les remercions profondément pour leur collaboration.

Les chiffres d'inscription dans le tableau indiquent le nombre d'étudiantes ou d'étudiants inscrits dans les cours. En réalité, le nombre de personnes qui étudient à distance est beaucoup moins nombreux. Une mesure plus juste serait le nombre de personnes inscrites dans les programmes offerts à distance, mais les établissements n'ont pas fourni ces chiffres. Pour le niveau collégial, nous avons calculé environ 700 étudiantes et étudiants inscrits dans un *programme* à distance, par opposition aux 2 000 étudiants/*cours*.

Tableau 1–2. Le nombre de cours et l'inscription à distance en Ontario français, selon l'ordre d'enseignement postsecondaire et selon les technologies utilisées

	Nombre de cours à distance selon l'ordre en 1997 (2003)		Inscription selon le mode technologique			
	Collège	Université	Total des cours	Vidéo/audio conférence	Imprimés	Total de l'inscription
	164 (142)			1827	200	2027
		94 (73)		220	420	640
N	164 (142)	94 (73)	258 (215)	2047	620	2667
%	63,6	36,4		76,8	23,2	100,0

Il y a lieu de faire une mise en garde au sujet des chiffres recueillis en consultant le répertoire du REFAD, qui constitue, à date, la source la plus complète d'information au sujet des cours offerts à distance en français en milieu minoritaire. Comme le soulignent Faille et Umbriaco (1999), les chiffres ne sont ni fiables ni exhaustifs, puisque les établissements ne soumettent pas la liste de tous leurs cours à distance au REFAD à chaque année. Nos enquêtes ont révélé plusieurs cours qui ne sont pas inclus dans le répertoire, tandis que parfois le nombre de cours répertoriés est plus élevé que le nombre de cours offerts en réalité.

À partir d'une vérification annuelle du répertoire des cours à distance du REFAD pour l'ordre d'enseignement postsecondaire en Ontario que nous effectuons depuis 1997, nous avons relevé certaines tendances. D'abord, quoique le nombre des cours au niveau postsecondaire varie d'une année à l'autre, le système collégial ontarien offre systématiquement plus de cours que le système universitaire et réunit environ trois fois plus d'étudiantes et d'étudiants à distance que le secteur universitaire. L'écart s'explique par l'ampleur des territoires desservis par le secteur collégial dans le Nord et le Centre/Sud-Ouest de l'Ontario et la dispersion des populations francophones sur ce territoire.

L'analyse mène à une deuxième constatation, celle de la grande diversité dans les technologies utilisées pour médiatiser les cours à distance en Ontario français. Toutes les générations de formation à distance (Garrison et Anderson, 2003; Power, 2003) sont représentées, parfois dans un même établissement. Il existe donc des cours par correspondance, par audioconférence, par vidéoconférence ou par Internet (la plupart du temps sur WebCT); certains cours comportent des technologies d'appoint, telles que les cassettes audio ou vidéo, les cédéroms, les audioconférences, les forums de discussion télématiques; d'autres cours combinent le face à face avec des audioconférences, des vidéoconférences ou des forums de discussion. Le sondage d'Éducacentre (2003) auprès de 37 établissements de divers niveaux d'enseignement au Canada français et au Québec révèle que la grande majorité utilisent plusieurs modes de diffusion de cours, jusqu'à huit moyens de diffusion différents pour une même catégorie de cours.

Les technologies les plus utilisées en Ontario français sont les technologies interactives de groupe, soit la vidéoconférence et l'audioconférence, ou les cours par correspondance appuyés de cassettes audio ou vidéo. Depuis 1998, plusieurs cours postsecondaires à distance incluent une composante d'appoint en environnement d'apprentissage sur le web, soit pour les échanges entre apprenantes et apprenants et avec le professeur ou pour l'accès aux documents du cours (REFAD, 2002; Faille et Umbriaco, 1999). On note un certain glissement vers des cours entièrement en ligne dans certains établissements, tel que l'IEPO de l'Université de Toronto, tandis que d'autres maintiennent les mêmes modes de prestation depuis plusieurs années (le Collège d'Alfred, l'Université de Sudbury). Cette diversité rend très difficile une recherche systématique à la largeur du système postsecondaire. Par ailleurs, elle révèle la gamme impressionnante de moyens mis en place par les établissements pour rejoindre une population dispersée ainsi que l'évolution de ces moyens pour répondre aux besoins et pour exploiter les nouvelles technologies disponibles. Cette diversité de la formation à distance en Ontario français reflète celle des autres minorités canadiennes (Éducacentre, 2003).

La population franco-ontarienne dispose d'un grand nombre de sites d'accès aux technologies. Le réseau ContactNord dénombre près de 100 sites sur l'ensemble du territoire ontarien où s'offrent des cours en français (Contact NORD, 2004). Les universités et les collèges se sont également munis d'un nombre important de centres d'accès depuis quelques années. Plusieurs sites contiennent de deux à quatre salles et la plupart sont disponibles pour des cours et des activités associatives et communautaires de la population franco-ontarienne locale.

Les activités à distance dans la francophonie ontarienne présentent donc un profil distinct. Le nombre élevé de ces activités met en relief l'importance que la minorité franco-ontarienne accorde à la formation à distance. La clientèle se répartit en petits groupes qui se réunissent dans de nombreux sites d'accès dispersés sur un grand territoire. L'utilisation des technologies interactives de conférence souligne la valeur du groupe en tant qu'environnement éducatif qui permet de se retrouver avec d'autres membres du groupe culturel. La convergence de ces caractéristiques contribue à donner au groupe un rôle particulier en formation à distance en Ontario français.

1.2. Le problème de recherche

Le profil distinct des activités à distance en francophonie ontarienne révèle que la situation d'un petit groupe réuni dans un site local pour suivre un cours postsecondaire est fort courante dans ce milieu. L'appartenance des adultes de ces petits groupes à un groupe culturel minoritaire confère une couleur distincte à ces groupes-sites.

L'environnement social d'un groupe-site crée une dynamique particulière qui tient à la fois de la proximité géographique, des caractéristiques propres à une ville ou à une région particulière et du fait que les adultes risquent de se rencontrer dans des activités sociales à l'extérieur du cours. Le site est le carrefour de plusieurs types d'interactions : d'abord celles qui se déroulent entre personnes à l'intérieur du site, puis entre les personnes d'un site et celles d'un autre, entre le site et d'autres sites et, enfin, entre le site et le groupe-classe.

Les écrits traitent très peu de cet environnement social et éducatif "secondaire" créé dans les sites éloignés (Anderson, 1994). Toute personne qui s'est trouvée dans un cours à distance, soit en tant qu'apprenante ou apprenant, soit en tant que professeur, reconnaît assez rapidement la dynamique particulière qui s'installe dans un site lors d'un cours. Que ce soit dans le site émetteur, où se trouve habituellement le professeur, ou dans un site éloigné de centaines de kilomètres, il semble que le groupe de personnes réunies dans un endroit particulier prenne une "personnalité" qui lui soit propre. Le phénomène rappelle les situations décrites par certains enseignants ou enseignantes en milieu scolaire qui disent qu'ils ont "un bon (ou un mauvais) groupe cette année". Dans notre pratique de plusieurs années en tant que formatrice à distance au moyen de technologies interactives, nous avons souvent remarqué que des groupes locaux développent un certain degré de cohésion et cherchent à se définir par rapport aux autres groupes participant à la formation.

Pourtant, à part Anderson (1994), Biner et son équipe (1997) et Bilodeau et Potvin (2002), peu de chercheurs au Canada ou ailleurs se sont penchés sur l'environnement social et éducatif dans les sites. Le phénomène du groupe dans les conférences télématiques asynchrones retient plus facilement l'attention récente des chercheurs que l'interaction en vidéoconférence ou en audioconférence. L'attention plus grande portée aux conférences télématiques est due en partie à leur nouveauté relative, ou au fait que les interactions qui s'y trament sont écrites, ou encore au foisonnement des communautés virtuelles sur l'inforoute (Taurisson et Senteni, 2003; Garrison et Anderson, 2003; Rheingold, 1993). La médiatisation de la distance au moyen des technologies ajoute donc un élément de complexité à l'environnement d'apprentissage que les auteurs n'ont pas fini d'explorer (Garrison et Anderson, 2003; Duning *et al.*, 1993). Cette lacune nous pousse à fouiller la question du point de vue de l'environnement d'apprentissage en groupe, lorsqu'il est médiatisé et qu'il se passe en temps réel.

En milieu minoritaire, l'appartenance culturelle s'ajoute à la dynamique sociale d'un groupe dans un site éloigné. Les liens de l'adulte avec une communauté culturelle locale, inscrite dans une collectivité provinciale, ont peut-être une portée sur les nombres du groupe dans le cours par vidéoconférence ou par audioconférence. Que se passe-t-il dans les sites d'accès lors d'un cours à distance, où l'on trouve un petit groupe social appartenant à un groupe socioculturel particulier ? Dans un tel contexte, le groupe a-t-il une importance pour l'adulte minoritaire ? À quoi sert le groupe dans ces sites ?

Notre propre pratique, des commentaires anecdotiques ainsi que les résultats de quelques recherches à portée restreinte (Marois, 1994; Marchand, 1994; Larocque, 1994, 1992) semblent indiquer que les adultes franco-ontariens préfèrent se retrouver dans des groupes médiatisés par les technologies, plutôt que de faire des études individuelles à distance. Cependant, il manque les données empiriques qui sauraient préciser quel rôle le groupe joue dans ces cours. Quelles sont les fonctions du groupe, selon la perspective d'une apprenante ou d'un apprenant dans le contexte minoritaire que nous avons décrit ci-dessus ? Le groupe servirait-il à faciliter l'apprentissage en l'ancrant dans un contexte social propice aux liens sociaux ? Le groupe aiderait-il plutôt à maximiser les réseaux sociaux et affectifs afin de raffermir le sentiment d'appartenance à un groupe socioculturel ? Si ces motifs sont présents, le groupe a-t-il d'autres fonctions, telles que les fonctions interpersonnelles, en particulier dans les petits groupes réunis dans les sites d'accès ? Si toutes ces fonctions sont présentes, est-ce qu'elles ont le même sens pour tous les individus ?

La situation sur le terrain nous pousse donc à fouiller ces questions. Les éléments de la réalité franco-ontarienne en formation à distance nous ont portée à mettre en conjonction les dimensions du groupe, de l'éducation des adultes, de la formation à distance et de la minorité linguistique et culturelle et nous poussent à poser la question de recherche suivante :

QUELLES SONT LES FONCTIONS DU GROUPE SELON DES ADULTES FRANCO-ONTARIENS DANS LES COURS POSTSECONDAIRES À DISTANCE ?

1.3. La pertinence de la recherche

Nous cherchons à expliquer le rôle du groupe en éducation à distance dans la situation particulière d'une minorité de langue et de culture, celle de la francophonie ontarienne. Il existe peu d'éléments dans la pratique ou la recherche qui puissent jeter un éclairage sur cette situation. Dans chacun des domaines compris dans ce problème, c'est-à-dire la formation à distance, l'éducation des adultes et la francophonie minoritaire, des lacunes sur le plan de la recherche et de la pratique empêchent les chercheurs d'expliquer le rôle que joue le groupe dans des contextes spécifiques. Ces lacunes nous incitent à faire porter notre recherche sur les fonctions du groupe dans des cours à distance selon la perspective d'une population minoritaire.

En effet, les écrits sur la formation à distance ont généralement trait à des populations majoritaires et ne tiennent pas compte d'autres types de populations, mis à part quelques articles ou thèses sur les populations autochtones du Canada (Hodson, 2004; Haughey, 2001; Facey, 2001; Matheos, 1997; Gruber et Coldevin, 1995; Fiddler, 1992) ou de l'Australie (Henderson et Putt, 1999). Les études sur les clientèles différentes de la majorité, dite *mainstream*, sont très rares en formation à distance et on connaît peu les étudiantes et étudiants à distance qui proviennent de milieux culturels divers (Slater et van Aalst, 2002; Henderson et Putt; Willis, 1993; Harris, 1987). La situation en éducation des adultes est fort semblable (Brookfield, 2003; Johnson-Bailey, 2002; Johnson-Bailey et Cervero, 2000; Merriam et Caffarella, 1999; Ross-Gordon, 1991; Cassara, 1990). Surtout, on sait peu comment les cours à distance se déroulent selon la perspective des adultes minoritaires.

Qui plus est, la plupart des écrits en éducation des adultes ou à distance traitent de l'apprenante ou de l'apprenant en tant qu'individu plutôt que comme membre d'une collectivité (Merriam et Caffarella, 1999; Hotchkis et Driedger, 1992). Evans (1994) va jusqu'à soutenir que l'hétérogénéité entre les individus étudiant à distance est une caractéristique marquante du domaine. Les rares études qui abordent l'étudiante ou

l'étudiant adulte comme membre d'un groupe social ou culturel font référence à des situations interculturelles dans la classe (Slater et van Aalst, 2002) ou à des questions de classe sociale (Sawchuk, Gawron et Taylor, 2002; Sumner, 2000; Rubenson, 1989; Harris, 1987). Pourtant, selon plusieurs (Fenwick, 2002; Henderson et Putt, 1999; Haughey, 2001, 1992), il est important de porter une plus grande attention au contexte ethnique, politique et historique des apprenantes et apprenants. L'intérêt en Roumanie et en Afrique du Sud pour l'approche collective développée en contexte minoritaire (Larocque, 1998) permet de croire qu'une recherche qui cible une minorité linguistique pourrait s'appliquer à quelques-unes des cinquante minorités linguistiques identifiées en Europe occidentale (EBLUL, 1995)

Il y a donc un intérêt à étudier les adultes apprenant à distance en provenance de milieux culturels différents de la majorité, tel que le contexte particulier de cours à distance dans la population franco-ontarienne, et de le faire en tenant compte d'aspects collectifs autant qu'individuels.

Étant donné l'importance du groupe à la fois dans les contextes de technologies interactives et de l'éducation minoritaire, il nous semble pertinent d'explorer les fonctions du groupe dans des situations qui réunissent les deux aspects. Compte tenu du fait que le groupe prend une importance accrue, autant en éducation des adultes qu'en formation à distance, il semble également pertinent de combiner cette approche avec l'étude des aspects du groupe dans une situation d'éducation des adultes en formation à distance.

1.4. Le but de la recherche

Le but poursuivi par cette recherche est d'identifier les fonctions du groupe pour les adultes franco-ontariens lorsqu'ils suivent des cours à distance offerts au moyen de la vidéoconférence ou de l'audioconférence et de proposer des explications pour les fonctions du groupe identifiées.

1.5. Conclusion du chapitre

Nous avons donc entrepris une étude qui porte sur ce que disent des adultes franco-ontariens par rapport au groupe dans leurs cours à distance : à quoi sert le groupe, c'est-à-dire quelles sont ses fonctions. L'étude met en relation trois situations de groupe : 1) le groupe en éducation des adultes, 2) les minorités francophones canadiennes et 3) le groupe en formation à distance. Les raisons principales pour faire une telle étude sont l'importance du groupe comme situation fondamentale en éducation, surtout en éducation des adultes, l'expansion grandissante de la formation à distance et le rôle

majeur que peut jouer la formation à distance dans l'éducation des francophonies canadiennes minoritaires. Les objectifs de la recherche sont de comprendre quelles sont les fonctions du groupe pour les adultes, compte tenu de la situation particulière dans les cours à distance par vidéoconférence ou par audioconférence, où le groupe-classe virtuel est composé de groupes répartis dans plusieurs sites, et de l'appartenance à un groupe socioculturel minoritaire.

Dans le prochain chapitre, nous ferons le tour d'horizon des écrits sur le groupe en éducation et chez les minorités, puis de ceux sur les apprenantes et apprenants adultes à distance, pour en tirer les éléments qui permettent de cerner les fonctions du groupe.

Chapitre deux – La recension des écrits

Le problème qui sous-tend notre recherche fait appel aux concepts touchant le groupe en éducation des adultes, en formation à distance et chez les minoritaires. Dans ce chapitre, nous présentons une recension d'écrits qui ont été sélectionnés en consultant les sources principales d'écrits sur l'éducation, sur la formation à distance et sur les francophonies minoritaires, de même que les revues spécialisées dans ces domaines, écrites et électroniques, en anglais et en français. La recension porte sur les écrits de 1985 à 2004. Nous avons consulté ces écrits dans le but de cerner ce qu'ils contiennent au sujet des fonctions du groupe, c'est-à-dire au sujet du rôle caractéristique du groupe par rapport à l'individu ou des façons dont le groupe sert l'individu.

Le chapitre est divisé en trois parties : le groupe en éducation des adultes, le groupe en éducation à distance et le groupe selon la perspective minoritaire.

2.1. Le groupe en éducation des adultes

Le groupe en tant que véhicule pour l'apprentissage est un aspect fondamental des pratiques de formation des adultes (Bouyssières, 2001; Rose, 1996; Long, 1987). Il constitue l'un des cinq éléments retrouvés dans toutes les philosophies de l'éducation des adultes (Darkenwald et Merriam, 1982) et fait partie intégrante du champ depuis ses débuts en Amérique du Nord (Imel, 1999). Les éducatrices et éducateurs d'adultes utilisent depuis plusieurs années la méthode du groupe dans leur pratique, que ce soit pour faciliter l'apprentissage de savoirs et d'habiletés, pour favoriser le changement d'attitudes ou pour inciter à l'action sociale.

Pourtant, les écrits sur le groupe occupent, de nos jours, une place réduite en éducation des adultes. En dépit de l'importance du groupe dans la pratique, les recherches sur le groupe en éducation des adultes sont récentes (Solar, 2001a; Imel, 1999; Imel et Tisdell, 1996). Dans sa recension de plus de six cents articles sur l'éducation des adultes parus entre 1990 et 1994, Solar (1995a) n'en relève que deux sur le groupe. Le groupe ne figure pas non plus dans les tendances de la recherche sur l'éducation des adultes dans le monde, recensées par Bélanger et Blais (1995). En vingt-cinq ans, seuls deux mémoires de maîtrise et deux thèses de doctorat du secteur d'andragogie de l'Université de Montréal traitent du groupe (Blais, Chamberland, Hrimech et Thibault, 1994). Ainsi, " la route vers un modèle théorique, ou ne serait-ce que vers un inventaire des pratiques, est encore longue, car la compréhension du groupe en formation n'est encore que partielle " (Solar, 2001c, p. 138).

Dans les premiers écrits en éducation des adultes, le groupe était abordé en tant que technique d'animation. Eduard Lindeman, un des premiers théoriciens du champ, affirme que la discussion en groupe constitue la seule technique qui soit moralement acceptable pour l'éducation des adultes (Rose, 1996), puisque l'on peut y faire appel à l'expérience comme matériel d'apprentissage (Brookfield, 1987). La pratique en éducation des adultes fournit plusieurs exemples de groupes fondés spécifiquement pour la discussion et l'action sociale : les " Farm Forums " au Canada (Thomas, 2001), les cercles culturels de Freire (1970) appliqués à l'alphabétisation populaire (Wagner et Grenier, 1991), les groupes féministes (Rose, 1996; Brookfield, 1987) et autres associations volontaires (Solar, 2001b).

Dans les deux prochaines sections de ce chapitre, nous résumons les résultats des écrits en psychologie sociale qui aident à éclairer la notion des fonctions du groupe en éducation des adultes, puis nous tentons de cerner les éléments fondamentaux du groupe en éducation des adultes quand il est centré sur l'apprentissage.

2.1.1. Les apports de la psychologie sociale et de la dynamique des groupes

La formation des adultes s'appuie sur des bases théoriques disparates pour aborder les phénomènes de groupe, qu'il s'agisse de résultats de recherches sociologiques, psychosociales, psychologiques ou en sciences de l'éducation (Bouyssières, 2001). De 1947 à 1960 environ, c'est la psychologie sociale qui a servi de source majeure de théories sur les groupes en éducation des adultes en Amérique du Nord (Rose, 1996; Houle, 1992; Long, 1987). Les années 1970 ont fourni une multitude d'écrits en animation des groupes et sur la dynamique d'interaction entre les membres des groupes (Solar, 2001a). Les recherches en psychologie sociale ont fourni des concepts essentiels à la compréhension du phénomène groupal, en proposant une définition du groupe et en tentant de cerner ses caractéristiques essentielles. De plus, les études sur la dynamique des groupes, un " courant privilégié " de la psychologie sociale (De Visscher, 1991), ont ajouté une compréhension approfondie de l'évolution d'un groupe et des processus d'interaction à l'intérieur des groupes restreints⁵. Ces recherches ont influencé l'éducation des adultes sur le plan théorique et pratique eu égard au groupe, en servant d'arrimage entre les théories sur les groupes et les groupes d'apprentissage (Solar, 2001b; Imel et Tisdell, 1996). Pourtant, d'après Imel (1999), ces liens entre la dynamique des groupes et l'éducation

⁵ Les études en psychologie sociale portent sur le *groupe restreint* ou *petit groupe*. Nous suivrons la pratique de plusieurs auteurs qui utilisent ces termes comme synonymes.

des adultes ont également limité le champ et ont poussé les praticiennes et praticiens à s'attarder sur les processus de groupe plutôt que sur l'apprentissage.

2.1.1.1. *Qu'est-ce qu'un groupe ?*

En psychologie sociale, la notion de groupe est loin d'être employée de façon univoque, à cause de la multitude d'approches théoriques utilisées et de la variété de types de groupes et de problèmes sociaux sur lesquels porte la recherche (St-Arnaud, 1980). Nous retenons de divers écrits que le groupe est un ensemble de personnes qui interagissent plus ou moins fortement entre elles et dont les liens sont fondés sur un intérêt commun ou un intérêt en commun (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Legendre, 1993; Anzieu et Martin, 1982; Houle, 1972). L'activité de cette entité collective complexe est régie par certains principes de fonctionnement qui font du groupe plus qu'un simple regroupement de personnes (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

2.1.1.2. *Les caractéristiques du groupe*

La taille est une des caractéristiques importantes du groupe. Les auteurs ne s'entendent pas sur la taille d'un groupe restreint, qui peut être constitué, au minimum, de deux (Legendre, 1993; Knowles et Knowles, 1959), de trois (Bion, 1972), ou de cinq (De Visscher, 1991) personnes, et, au maximum, de 12 personnes (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Imel, 1999), de 20 (St-Arnaud, 1980) ou même plus. Pour Aubry et St-Arnaud (1975), le groupe optimal est constitué de cinq à douze personnes. Plus les membres du groupe sont nombreux, plus les interactions sont complexes (De Visscher, 1991).

Nous entendons, pour les fins de la recherche, qu'un groupe est une collection d'entre trois et vingt personnes, puisque cette délimitation permet d'inclure la gamme des manifestations du groupe en éducation des adultes à distance, que nous aborderons plus tard.

Les principales caractéristiques d'un groupe *restreint*, selon les recensions de Cartwright et Zander (1968) et d'Anzieu et Martin (1982) et l'oeuvre de De Visscher (1991) sont :

- 1) un nombre restreint de membres, ce qui permet une perception et une représentation de chacun des membres l'un par l'autre;
- 2) la poursuite active et en commun des mêmes buts;
- 3) l'interaction ou l'influence réciproque des membres les uns sur les autres;

- 4) une perception collective, appelée *groupalité* (Anzieu et Martin, 1982), *entativité* (De Visscher, 1991) ou *sentiment d'appartenance*, perçue par les membres ou par des personnes extérieures;
- 5) l'interdépendance des membres, qui fait que chacun est affecté par les événements qui touchent tout autre membre du groupe;
- 6) une durée d'existence suffisante pour instaurer certaines normes et structures;
- 7) la cohésion ou le désir de rester dans le groupe et de contribuer à son épanouissement.

Landry (1995) complète cette liste en ajoutant les notions suivantes :

- 8) le pouvoir (une structure de pouvoir à l'intérieur du groupe et l'émergence d'un leadership);
- 9) l'interaction du groupe avec son environnement.

Aucune de ces caractéristiques ne peut définir à elle seule le groupe restreint et toutes les caractéristiques ne sont peut-être pas présentes dans tous les groupes, mais les auteurs s'entendent pour dire que le groupe est plus que la somme des individus qui le composent (De Visscher, 1991; Jaques, 1984; Anzieu et Martin, 1982; St-Arnaud, 1980).

Notre étude cherche, entre autres, à préciser lesquelles des neuf caractéristiques sont présentes dans les groupes à distance.

2.1.1.3. Les études sur la dynamique des groupes

De nombreuses études sur la dynamique des groupes depuis les années vingt ont nourri le champ de l'éducation des adultes. Des études intensives, effectuées surtout entre les années quarante et soixante-dix, ont fourni à la fois des modèles d'analyse du fonctionnement des groupes, des descriptions des phénomènes complexes de relations à l'intérieur des groupes et des techniques et principes d'applications de ce corpus de savoirs (Rose, 1996; Jaques, 1984; Aubry et St-Arnaud, 1975).

Les thèmes des écrits sur le groupe reflètent l'évolution du courant de la dynamique des groupes. Entre le début du siècle et les années quarante, des psychanalystes tels que Freud, Bion (1972) et Moreno (1975) ont fait avancer les connaissances sur les groupes sur le plan psychologique (De Visscher, 1991; Fox, 1987; Jaques, 1984). Puis, suite aux travaux sur la dynamique des groupes par Kurt Lewin, les recherches ont porté surtout sur l'influence du groupe par rapport au changement des attitudes de ses membres

(Rose, 1996; Houle, 1992; De Visscher; Jaques; St-Arnaud, 1980; Lewin, 1972). À partir de 1947, on met l'accent sur les processus du groupe. Le National Training Laboratories (NTL) développe des techniques de formation au travail de groupe au moyen de groupes de rencontre (*encounter groups* ou *training groups*, appelés communément *T-groups*), dans lesquels les membres utilisent leur propre vécu comme matériau d'étude (Lewin, 1972; Rogers, 1970). D'après ces travaux, la fonction du groupe est perçue comme étant surtout thérapeutique par rapport à l'individu.

La prolifération des groupes de rencontre et l'accent sur la psychologie ont orienté les questions étudiées, telles que les rôles des membres, les dimensions essentielles du groupe, l'analyse des interactions entre les membres, le développement du groupe, les processus de communication, la cohésion et le climat à l'intérieur du groupe (Maison-neuve, 1997; Imel et Tisdell, 1996; Jaques, 1984). L'éducation des adultes en a retenu un bagage très riche de *techniques* pour augmenter l'efficacité du fonctionnement en groupe et pour inciter à la participation, entre autres la discussion de groupe, les dyades, les séminaires, les simulations, les cercles, les jeux de rôles et les remue-méninges (Rose, 1996; Jaques, 1984). Par contre, une bonne part des recherches sur le groupe se révèlent d'une pertinence limitée pour l'éducation des adultes puisque les psychologues sociaux se sont peu attardés aux milieux d'éducation formelle des adultes (Imel et Tisdell, 1996; Jaques, 1984). L'influence de la théorie des groupes s'est donc peu exercée sur les théories d'apprentissage adulte et la recherche sur les groupes en formation d'adultes mériterait de prendre de l'ampleur, selon Solar (2001c) et Imel et Tisdell (1996).

Les auteurs s'entendent pour reconnaître deux dimensions fondamentales dans tout groupe : 1) les dimensions *sociales, interpersonnelles* ou *socioémotives*, qui assurent l'implication émotive, l'intérêt, la loyauté et la motivation de chaque membre et 2) les dimensions de la *tâche*, qui donnent au groupe une stabilité, un but et une direction (Jaques, 1984; St-Arnaud, 1980). Le groupe opère simultanément à ces deux niveaux (Bion, 1972). Pour qu'un groupe fonctionne bien, il est essentiel que les deux dimensions soient présentes, mais les auteurs ne sont pas d'accord sur la proportion de l'une par rapport à l'autre. Les auteurs "classiques" d'études sur le groupe mettent l'accent sur les relations interpersonnelles, ou l'aspect de *solidarité*, pour définir le groupe, tandis que les auteurs plus récents considèrent que la tâche, ou la *production*, est tout aussi importante (St-Arnaud, 1980). Landry (1995) ajoute qu'en plus des "zones" d'affection et de tâche dans tout groupe restreint, il est important de tenir compte d'une zone du *pouvoir* en étudiant les processus du groupe. Nous verrons dans la section suivante (2.1.2.) que l'accent mis sur la tâche revêt un aspect particulièrement important dans le groupe tel qu'il est utilisé en éducation des adultes.

Il est à noter que les écrits en psychologie sociale donnent au terme “ fonction ” un sens différent de celui que nous comptons utiliser dans notre étude. Les rôles joués par les membres d'un groupe, relatifs à la tâche, à l'entretien de la vie collective ou aux besoins individuels (Maisonneuve, 1997; Boisvert, Cossette et Poisson, 1995) sont parfois appelés *fonctions*. Il s'agit des “ comportements ” (Boisvert, 1987) ou “ normes ” (Solar, 2001b) selon lesquels les membres d'un groupe entrent en relation les uns avec les autres, tels que donner leurs idées et écouter les autres, ou voir à l'évolution positive de l'entité. Dans notre recherche, la notion de *fonction* du groupe réfèrera à la manière dont le groupe sert l'individu plutôt qu'aux rôles à l'intérieur du groupe.

2.1.1.4. Les liens entre les études sur le groupe et le but de la recherche

En somme, les recherches sur le groupe en psychologie sociale aident peu à cerner la notion des fonctions du groupe en éducation des adultes. Les seules fonctions dont il est question dans ces recherches sont les fonctions (ou rôles) *dans* le groupe, pour créer et maintenir le groupe sur le plan affectif et opératoire. Cependant, les recherches sur le groupe fournissent des informations sur certains éléments pertinents pour notre recherche. Nous retenons pour notre étude 1) la définition et les caractéristiques d'un groupe restreint, qui aident à déterminer si un groupe existe, et 2) les dimensions essentielles d'un groupe, c'est-à-dire les relations interpersonnelles et la tâche. Ces aspects seront repris dans notre cadre conceptuel, que nous expliquerons au chapitre trois.

2.1.2. Le groupe et l'apprentissage en éducation des adultes

Comme nous l'avons relevé dans la section précédente, il est peu question de l'apprentissage adulte dans les écrits sur le groupe en psychologie sociale, quoique cette dernière ait beaucoup influencé les formateurs et formatrices d'adultes dans leurs pratiques de groupe. Dans cette section, nous faisons état des écrits récents sur l'apport du groupe dans l'apprentissage des adultes, plus particulièrement dans les contextes formels.

Le *groupe d'apprentissage*, dans lequel se passe l'apprentissage adulte de type formel, est un ensemble de personnes réunies dans le but d'apprendre. La vie des groupes d'adultes en formation peut varier, des “ formations-minutes ” en milieu professionnel aux stages longs ou aux cours échelonnés sur un semestre (Bouyssières, 2001). Le groupe en formation, “ objet vivant, polymorphe, finalisé et fantasmatique ” (Bouyssières, 2001, p. 18), se manifeste sous plusieurs formes et se laisse donc

difficilement cerner. Les groupes d'apprentissage se différencient non seulement selon leur durée, mais également selon leur nature (taille du groupe, âge moyen, mixité, degré d'homogénéité des statuts), leur contexte (contenus, personnalité du formateur ou de la formatrice, lieux, présence actuelle ou virtuelle) et la finalité sociale de la formation (Bouyssières, 2001).

Dans les institutions éducatives, le groupe est souvent, au départ, un rassemblement d'individus réunis pour le temps d'une activité de formation, qui se présentent lors de la première rencontre sans se connaître, à l'exception de quelques îlots de personnes (Solar, 2001b). Ce type de groupe à "membership autonome" (Solar, 2001b) se distingue d'autres groupes en éducation des adultes, tels que les groupes de rencontre (Jaques, 1984) ou les collectifs ou groupes communautaires, dont les membres partagent souvent les mêmes valeurs et un même répertoire de savoirs et de pratiques (Solar, 2001b).

Le groupe en formation est plus qu'un pur rassemblement de personnes, parce que ses membres ont en commun le but d'apprendre un contenu ou de développer des compétences. Par contre, il ne requiert pas de la part de l'individu une implication affective aussi grande que celle exigée par le groupe de rencontre (De Visscher, 1991). Entre ces deux situations, le groupe d'apprentissage peut prendre des formes diverses (Imel et Tisdell, 1996), mais il ne constitue en aucun cas "une finalité en soi. Il est là comme groupe de connaissance commune" dont la visée première est de soutenir le progrès individuel de chacun des membres sur le plan cognitif (Solar, 2001c, p. 139). "Il s'inscrit dans l'intentionnalité de la formation" (ibid.) plutôt que dans celle de l'étude de son propre fonctionnement.

Le groupe d'apprentissage a deux manifestations principales en éducation des adultes de type formel : le *groupe-classe* et le *petit groupe*.

Le *groupe-classe*, ou *groupe de formation*, est composé des adultes qui sont inscrits à un même cours ou à une même session de formation. Ils partagent un but commun, c'est-à-dire l'apprentissage par rapport au sujet du cours ou de la session de formation. Le groupe-classe est omniprésent en éducation formelle des adultes (Houle, 1992).

La deuxième manifestation dans le contexte de formation d'adultes de type formel est le *petit groupe*, composé de trois à vingt personnes. Il prend deux formes principales : 1) le petit groupe *ad hoc* temporaire, constitué pour entamer une discussion sur un sujet particulier et 2) l'équipe de travail, réunie pour faire un travail à plus long terme orienté vers un produit quelconque. À cause de sa structure plus évidente, de sa durée, de son but commun et de sa tâche plus précise (un produit à remettre selon une échéance, souvent en vue d'une évaluation), l'équipe de travail présente plus de caractéristiques propres au groupe restreint évoqué dans les écrits en psychologie sociale. Même si la

discussion en petits groupes est très fréquente en éducation des adultes, les travaux d'équipe notés sont moins courants (Solar et Paquette-Frenette, 1997). Les travaux d'équipe dans les cours postsecondaires permettent aux adultes de mieux connaître leurs collègues de cours et de prendre connaissance de diverses manières d'envisager les savoirs (ibid.).

Le groupe d'apprentissage a deux fonctions principales, une fonction intellectuelle, d'appui à l'apprentissage, et une fonction sociale, de soutien aux rapports entre les individus qui sont imbriqués tout au long de son travail (Darkenwald, 1994). En général, le groupe d'apprentissage est plus ciblé vers la tâche que vers les relations interpersonnelles et le développement personnel de l'adulte, qui se réalisent à l'intérieur de la poursuite des buts intellectuels (Bruffee, 1999; Jaques, 1984). Dans les deux prochaines sections, nous faisons la synthèse d'écrits selon ces deux fonctions du groupe de formation d'adultes, la fonction d'appui à l'apprentissage et la fonction sociale.

2.1.3. La fonction d'appui à l'apprentissage

Peu de recherches sur le groupe avant les années quatre-vingt-dix ont porté sur l'apprentissage, mais depuis cette époque, la plupart des auteurs reconnaissent l'importance du groupe et de ses membres pour aider à construire le savoir de chacun des individus qui le composent (Solar, 2001b; Imel, 1999; Cranton, 1996; Imel et Tisdell, 1996). L'exploration de la nature de l'apprentissage en groupe soulève la question de ses finalités : le groupe devrait-il promouvoir l'apprentissage des membres individuels ou celui du groupe en tant qu'entité ? (Imel, 1999) Selon les écrits, le groupe sert à appuyer divers types d'apprentissage. Malgré la difficulté d'établir des frontières étanches entre les catégories, nous retenons trois aspects du sujet : 1) l'apprentissage *en* groupe, qui soutient l'individu, 2) l'apprentissage collaboratif, lié de près au courant de l'apprentissage coopératif en milieu scolaire et 3) l'apprentissage *du* groupe qui développe son propre savoir.

2.1.3.1. L'apprentissage en groupe chez les adultes

Les auteurs en formation des adultes considèrent que dans la majorité des cas, le groupe sert de soutien à l'apprentissage de l'individu (Solar, 2001c; Cranton, 1996). La démarche d'apprendre reste personnelle même si elle s'insère dans un " ensemble de démarches similaires qui peuvent s'éclairer les unes les autres " (Pléty, 2001, p. 129). Selon Imel (1999), les éducatrices et éducateurs d'adultes reconnaissent que le groupe contribue à la construction du savoir mais, dans la pratique, ils visent surtout à faciliter l'apprentissage

individuel. Dans les institutions éducatives, en particulier, “ on apprend (...) en groupe et non par lui ” (Solar, 2001c, p. 136). Les raisons pour une telle situation seraient la centralité de l'individualisme dans la culture occidentale et les buts économistes et technicistes de plusieurs programmes éducatifs pour adultes (Bouyssières, 2001; Pléty, 2001; Imel, 1999).

Sur le plan de l'apprentissage individuel, des écrits récents en éducation des adultes abordent le groupe selon la perspective de l'apprentissage *relationnel* et *transformationnel* et du *rapport au savoir* de chacun des membres. Les paragraphes suivants décrivent les résultats des études sur ces divers aspects.

L'apprentissage *relationnel* est une notion retrouvée surtout dans la pensée féministe éducative (MacKeracher, 1996). Le terme désigne le besoin de connexion humaine, de rapports et d'interdépendance afin d'effectuer un apprentissage significatif. Les études sur le développement cognitif des femmes font ressortir la préférence des femmes pour aborder l'apprentissage sous le biais de l'expérience, leur besoin d'attention toute spéciale au climat d'apprentissage et à la relation humaine, et la prédominance de certains comportements en classe, tels que la participation verbale, la recherche de soutien, la divulgation de soi et la sociabilité (Flannery, 2000; Hipp, 1997; MacKeracher, 1996; Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule, 1986; Davenport, 1986, citée par Théberge, Leblanc et Brabant, 1995). Ces études montrent que plusieurs femmes sont des apprenantes interdépendantes, qui conçoivent leurs rapports au savoir en termes de relations interpersonnelles. L'apprentissage en groupe, qui permet aux apprenantes de partager leurs savoirs et leurs expériences et de créer des liens avec d'autres, appuie donc l'apprentissage relationnel.

Le groupe soutient également l'apprentissage *transformationnel*, tel qu'il est conçu par Mezirow (1997, 1981). L'apprentissage transformationnel désigne un changement profond dans les perspectives de l'adulte par rapport aux aspects essentiels de son développement. L'adulte ne peut changer ses perspectives, selon Mezirow (1997) et Cranton (1994), à moins de participer activement à la discussion et à la résolution de problèmes en groupe, au moyen d'activités qui engendrent la discussion sur des questions fondamentales et qui développent la pensée critique réflexive :

Education that fosters critically reflective thought, imaginative problem posing, and discourse (...) involves group deliberation and group problem solving. Instructional materials (...) are designed to foster participation in small-group discussion to assess reasons, examine evidence, and arrive at a reflective judgment. (Mezirow, 1997, p. 10)

Quoique certaines études aient relevé un apprentissage transformationnel chez les adultes dans des groupes communautaires tournés vers l'action sociale (Kovan et Dirkx, 2003; Taylor, 1997), un tel apprentissage s'avère plus rare dans les contextes d'enseignement formel, comme chez les personnes inscrites à la maîtrise en éducation étudiées par Mindorff (2002). Dans la quarantaine d'études empiriques utilisant la théorie de Mezirow, Taylor (1997) a découvert que certains adultes ne changent pas de perspective même s'ils participent à des discussions en groupe qui remettent en question leurs schèmes de pensée. Ainsi, la situation de groupe rend possible un apprentissage transformationnel mais ne le garantit pas.

Une troisième approche par rapport à l'apprentissage en groupe en éducation des adultes est celle du *rapport au savoir* de chacun des membres qui le constituent. Cette approche est adoptée notamment par Cranton (1998, 1996) et Solar (2001b, 1995, 1990). Cranton (1998) propose un modèle pour caractériser l'apprentissage qu'effectue l'individu quand il est en groupe. Elle organise sa typologie autour des trois domaines du savoir proposés par Habermas (1971, cité par Cranton, 1996) et repris par Mezirow (1981). D'après ce cadre philosophique, les êtres humains ressentent trois types de besoins, qui les incitent à acquérir des savoirs différents. Premièrement, les individus qui s'intéressent aux moyens de répondre à des besoins fondamentaux cherchent un savoir *instrumental*, tel que l'information scientifique ou des explications de cause et d'effet, en partageant de l'information et de l'expertise. Deuxièmement, les personnes qui désirent se comprendre, comprendre les autres et saisir les normes sociales du contexte environnant cherchent un savoir *communicatif* ou social. Troisièmement, l'être humain qui vise une croissance personnelle et qui veut se libérer de ses " idées reçues " voudra acquérir un savoir *émancipateur*, qui augmente sa lucidité et transforme ses perspectives (Cranton, 1996). L'auteure utilise ce cadre pour proposer trois types d'apprentissage de groupe qui correspondent aux trois types de savoirs de Habermas : l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage transformationnel, tel qu'illustré par le tableau 2-1.

Tableau 2–1. Les types d'apprentissage de l'individu en groupe

Savoir visé	Type d'apprentissage	Rôle des membres
1. Savoir instrumental	Apprentissage coopératif	partagent de l'information et de l'expertise sur un contenu
2. Savoir communicatif	Apprentissage collaboratif	travaillent ensemble pour construire une compréhension d'eux-mêmes et du monde social dans lequel ils sont inscrits
3. Savoir émancipateur	Apprentissage transformationnel	entreprennent une réflexion critique afin d'examiner leurs attentes, leurs postulats et leurs perspectives au sujet du monde qui les entoure

Source : Cranton (1996)

Solar (2001b), pour sa part, explore l'impact du rapport au savoir de chaque membre quant au processus de groupe. Elle s'appuie sur les résultats d'une recherche effectuée auprès de personnes inscrites au deuxième cycle universitaire sur le travail en équipe (Solar et Paquette-Frenette, 1997) qui mettent en évidence, entre autres, l'avantage cognitif du groupe, “ l'effet démultiplicateur ” (Solar, 2001b, p. 60) sur les apprentissages du fonctionnement en petit groupe. Le sentiment d'appartenance au groupe (le “ *membership* ”), le bagage subjectif des connaissances apporté par l'adulte (notion tirée de Luckmann, 1983, cité par Solar) et la posture épistémique de chaque membre influencent ce rapport au savoir. De plus, la culture du groupe et les normes du groupe relatives à la communication et la participation marquent la démarche collective du groupe en ce qui a trait au savoir “ dans un jeu inhérent de pouvoir où normes et culture du groupe agiront comme régulateurs ” (Solar, 2001b, p. 77). Ces propos, selon l'auteure, font ressortir la grande complexité du travail en groupe des adultes en vue de l'apprentissage et ouvrent des pistes futures de recherches sur les liens multiples entre les aspects cognitifs et les processus groupaux dans les contextes d'apprentissage des adultes.

Au-delà de l'influence du rapport au savoir, l'apprentissage en groupe dépend en grande partie, selon les écrits, des stratégies d'enseignement qui visent à mobiliser les forces du groupe en faveur de l'apprentissage de l'individu (Pléty, 2001; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Imel, 1999; Dirkx, 1998). L'enseignante ou l'enseignant demeure ainsi un “ acteur-relais déterminant ” (Meirieu, 1999, cité par Karsenti et Larose, 2001b).

2.1.3.2. L'apprentissage collaboratif ou coopératif

Les écrits récents en éducation des adultes, nous le voyons, empruntent des voies diverses pour aborder la question de l'apprentissage en groupe. Toutefois, l'influence la

plus marquante sur la conceptualisation de l'apprentissage en groupe pour les adultes provient des recherches sur l'apprentissage par les pairs, en particulier en milieu scolaire, qui se sont multipliées au cours des dernières décennies. Deaudelin et Nault (2003) regroupent sous l'expression *apprentissage par les pairs* “ toute situation d'apprentissage tablant sur les interactions entre les personnes afin de favoriser leur apprentissage ” (p. 3) et l'utilisent pour désigner autant l'apprentissage coopératif que l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage au sein de communautés d'apprenants ou de pratiques. Quoique Solar (2001c) sépare l'apprentissage par les pairs et l'apprentissage en groupe, la désignation plus générale faite par Deaudelin et Nault (2003) reflète la polyvalence, l'ambiguïté et le chevauchement des concepts en ce qui concerne l'apprentissage de l'individu mis en situation avec d'autres apprenantes et apprenants.

Les nombreux travaux sur l'apprentissage coopératif en milieu scolaire fournissent les principaux concepts et résultats au sujet de l'apprentissage effectué par l'individu dans un environnement de groupe. L'apprentissage coopératif est un mode d'apprentissage où les élèves cheminent en groupes suffisamment restreints pour s'entraider à apprendre un contenu académique sans la supervision directe et immédiate de l'enseignante ou de l'enseignant (Slavin, 1995; Cohen, 1994; Legendre, 1993). Il repose sur le postulat que l'on peut améliorer l'apprentissage en créant des climats coopératifs et non compétitifs, en mettant l'accent sur les rapports sociaux et en mobilisant la coopération informelle naturelle entre les élèves (Bruffee, 1999). Dans les salles de classe coopératives, on s'attend à ce que les élèves s'aident les uns les autres, discutent ensemble, fassent l'analyse réciproque de l'état de leurs connaissances et s'aident à mieux comprendre le contenu (Bruffee, 1999). L'efficacité du travail coopératif provient de l'aide fournie aux élèves plus faibles par les plus forts (Pléty, 2001). Les auteurs en éducation des adultes se fondent sur les résultats des nombreuses recherches qu'ont menées, depuis les années soixante-dix, Slavin (1995), Sharan (1990), Johnson et Johnson (1994) et Cohen (1994), entre autres, sur les caractéristiques de l'apprentissage coopératif dans le contexte de la salle de classe. Quoique ce corpus important de connaissances porte surtout sur l'enseignement élémentaire (Legault, 2001; Sharan, 1990) et très rarement sur le contexte post-secondaire (Bruffee, 1999; Imel et Tisdell, 1996), les recherches ont conféré une crédibilité scientifique au travail en groupe et ont mis l'accent sur le groupe en situation d'apprentissage.

Plusieurs écrits théoriques en éducation des adultes s'appuient sur les assises philosophiques de ces recherches pour entreprendre leurs propres études sur les groupes (Imel, 1991; Bourgeois et Nizet, 1997).

Le *constructivisme* constitue un des fondements épistémologiques de l'apprentissage coopératif. Les tenants du constructivisme considèrent que tout savoir est construit, à l'opposé de l'objectivisme, selon lequel il existerait un savoir crédible et stable au sujet du monde extérieur (Jonassen, 1991; Gilly, 1990; Giordan, 1990). Selon l'approche constructiviste, tributaire des écrits de Dewey (1916), de Vygotsky (1978) (voir également Davydov, 1995) et de Piaget (De Vries, 1997), l'environnement social constitue un élément important de l'apprentissage. Ces auteurs sont d'avis que les idées se construisent socialement et qu'elles s'élaborent en communiquant avec les autres (Laferrière, 2003). La notion du "social" sur laquelle se fondent les constructivistes prend cependant des formes différentes selon les orientations philosophiques des auteurs (Shaw, Schmid et Légaré, 1995).

Les écrits dans le champ de l'éducation adoptent surtout une position de *constructivisme social*⁶, d'après Phillips (1995). Selon le constructivisme social, l'individu doit pouvoir soumettre ses postulats et ses savoirs à l'examen critique. Ainsi, la négociation du sens au moyen de la communication pédagogique constitue une condition fondamentale de l'apprentissage selon la perspective socioconstructiviste (Bruner, 1990, cité par Laferrière, 2003). Les apprenantes et apprenants découvrent, construisent et transforment leur savoir, dans les rapports personnels, le travail conjoint et les échanges oraux et écrits (Johnson, Johnson et Smith, 1991; Barrett, 1992). Les échanges qui permettent aux adultes d'élaborer et de raffiner leurs idées en les confrontant à d'autres ont lieu dans l'environnement de groupe, là où deux personnes ou plus agissent entre elles dans un contexte coopératif (Johnson et Johnson, 1989). La remise en question des postulats de l'individu se fait à l'intérieur d'une communauté de savoir, d'un ensemble de personnes en interaction. Le groupe occupe donc une place importante dans une approche fondée sur la construction des savoirs, qu'il s'agisse du groupe-classe ou du petit groupe de discussion ou de travail.

En plus de s'alimenter aux valeurs du constructivisme, l'apprentissage coopératif trouverait également ses sources, selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001), dans les théories cognitivistes (psychocognitivism, sociocognitivism, flexibilité cognitive et cognition répartie).

⁶ Phillips (1995) soutient qu'il y a également une gradation chez les constructivistes sociaux : 1) les radicaux, qui croient que le savoir scientifique est *complètement* construit à partir de relations sociales; 2) les progressivistes, pour qui le savoir est construit *partiellement* à partir des rapports sociaux, avec une influence subséquente de la nature; 3) les réactionnaires, pour qui la science devient scientifique uniquement quand elle se *départit* de toute construction sociale et 4) les conservateurs, qui croient que même si la science est séparée de la société, *certain*s facteurs sociaux en influencent le développement.

L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif se ressemblent dans leur postulat de base, c'est-à-dire la mobilisation de l'influence des pairs pour atteindre des résultats intellectuels plus élevés et un engagement actif dans l'apprentissage. Il est difficile de produire une définition de l'apprentissage collaboratif qui soit acceptée universellement (Kaye, 1992) parce que diverses définitions lui ont été attribuées (Deaudelin et Nault, 2003). Pour Bruffee (1999), l'apprentissage collaboratif constitue le " métier de l'interdépendance " entre les étudiantes et les étudiants. L'auteur inclut dans cette désignation les activités de discussions en petits groupes jusqu'à l'atteinte d'un consensus, le tutorat par les pairs, la planification et l'élaboration de projets de recherche à long terme, l'analyse et la résolution collective de problèmes ou l'entraide pour réaliser des travaux de cours. Selon cette interprétation du terme, l'apprentissage collaboratif cherche à remettre l'autorité entre les mains des membres du groupe et à amener les adultes à apprendre au moyen de la discussion et de la négociation du sens, une approche qui rejoint celle des constructivistes sociaux.

Selon plusieurs auteurs (Laferrière, 2003; Lundgren-Cayrol, 2001; Bruffee, 1999), " un certain consensus se dégage en ce qui a trait à la distinction entre apprentissage coopératif et apprentissage en collaboration " (Deaudelin et Nault, 2003, p. 3). Lefebvre et Deaudelin (2001) s'appuient sur les travaux de Slavin (1995), de Sharan et Sharan (1992), de Jengh (1997) et de Johnson et Johnson (1989)⁷ pour conclure que les deux modes se distinguent selon le degré de structure de la tâche. L'apprentissage coopératif se reconnaît à travers la répartition, à l'avance, des rôles et des responsabilités en vue d'accomplir une tâche d'apprentissage, souvent au moyen d'une spécialisation des tâches (Laferrière, 2003; Anderson, Reder et Simon, 1996). Par ailleurs, en apprentissage collaboratif, tous les membres d'une équipe de travail travaillent ensemble à la réalisation de toutes les tâches, en visant la performance totale du groupe (Anderson *et al.*). Le travail collectif en vue de l'atteinte d'un objectif commun permettrait de susciter des interactions plus riches et plus intenses entre les membres du groupe (Deaudelin et Nault, 2003; Laferrière, 2003) et accorderait à l'apprenante ou l'apprenant adulte un plus grand contrôle sur son apprentissage (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Il faut noter, cependant, que certains auteurs contestent cette distinction entre les termes (Solar, 2002) ou recommandent l'utilisation d'un seul terme pour englober les deux (Legault, 2001). Les positions diverses dans les écrits ne permettent pas de trancher le débat. Toutefois, nous croyons, comme Bruffee (1999), que la structure souple du mode collaboratif et une intervention moins directe du formateur ou de la formatrice

⁷ Tous ces auteurs sont cités par Deaudelin et Nault (2003, p. 3).

conviennent bien aux environnements d'apprentissage des adultes. La promotion d'un milieu démocratique qui cherche à éliminer les hiérarchies rejoint ainsi les valeurs andragogiques humanistes (Knowles, 1980; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001), les approches freiriennes (Freire, 1983) et les écrits féministes (Burge, 1990), entre autres, en éducation des adultes.

Quels que soient les termes ou les définitions adoptés, les résultats de recherche sur l'apprentissage coopératif et sur l'apprentissage collaboratif se ressemblent. Les études dans sept pays ou continents confirment que l'apprentissage coopératif peut promouvoir le succès académique et un développement affectif sain, et augmenter le rendement, l'intérêt et la motivation des élèves en les engageant concrètement dans des tâches d'apprentissage (Schwalb et Schwalb, 1995; Slavin, 1995; Sharan, 1990; Schmuck et Schmuck, 1988). Les effets bénéfiques du travail en groupe sont d'ordre intellectuel et social (Cohen, 1994). Parmi les effets d'ordre intellectuel, ces auteurs notent l'aide à la compréhension de concepts abstraits, la résolution de problèmes de façon créatrice, le développement d'habiletés de niveau cognitif élevé (telles que la pensée critique, la synthèse et l'argumentation), l'aide à comprendre l'information et l'amélioration de la communication orale. Les stratégies d'enseignement qui suscitent l'argumentation intense et des conflits sociocognitifs, telles que la controverse ou le débat, contribuent à une compréhension plus approfondie du contenu et une perspective différente par rapport au contenu (Bourgeois et Frenay, 2001; Pléty, 2001; Solar, 2001c). Ainsi, après plus de vingt ans de recherche sur l'apprentissage coopératif, les résultats confirment la valeur de l'apprentissage en groupe. Dorénavant,

la question essentielle n'est plus de savoir si globalement les interactions entre pairs sont ou non de nature à favoriser l'apprentissage mais bien à *quelles conditions* ces interactions peuvent améliorer les performances d'apprentissage. (Bourgeois et Frenay, 2001, p. 99).

Toutefois, certains auteurs remettent en question les affirmations au sujet des bienfaits de l'apprentissage en groupe : Schwalb et Schwalb (1995) ainsi que Druckman et Bjork (1994, cités par Anderson *et al.*, 1996) affirment que les écrits qu'ils ont recensé à ce sujet ne montrent pas clairement les effets *cognitifs* de l'apprentissage coopératif. De plus, il n'existe pas que des effets bénéfiques du travail en groupe sur le plan de l'apprentissage. L'avantage cognitif du groupe peut s'accompagner de " désavantage groupal " (Solar, 2001b, p. 61). D'une part, on ne peut affirmer avec certitude qu'il suffise de mettre des individus en groupe pour engager, comme par magie, un processus éducatif qui amène chaque individu à participer, à se décentrer, à intégrer le point de vue

d'autrui et à progresser dans ses représentations de lui-même et du monde (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Meirieu, 1997; Lengrand, 1975). D'autre part, le groupe peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage (Pléty, 2001; Anderson *et al.*, 1996; Lengrand, 1975). Il peut mettre l'accent sur les liens affectifs et nier les divergences ou se concentrer uniquement sur le produit à fournir; dans l'un ou l'autre cas, l'individu n'a pas l'occasion d'apprendre de nouvelles compétences ou connaissances (Meirieu, 1997).

Des travaux récents révèlent que l'asymétrie, c'est-à-dire “ le degré d'inégalité entre les partenaires en interaction, tel qu'il est perçu par ceux-ci ” (Bourgeois et Frenay, 2001, p. 100), peut avoir un effet négatif sur l'apprentissage. Les recherches de Bourgeois et Frenay (2001) montrent que “ la manière dont les relations sont socialement construites au sein du groupe ” (p. 100) peut renverser les avantages que les écrits (Cohen, 1994) attribuent aux groupes hétérogènes, où les personnes plus fortes favorisent l'apprentissage des plus faibles. Pour Pléty (2001), il s'agit de “ savoir quel degré d'asymétrie autorise ou interdit un apprentissage ” (p. 127). Par exemple, les adultes étudiés par Legault (2001) apprécient peu le besoin d'avoir à s'entraider dans une forme d'“ intertutorat ” à cause du temps que prend cette “ quasi-collaboration ” (p. 93).

Certains écrits en psychologie sociale font allusion aux effets négatifs du groupe, tels que les effets de la majorité sur la minorité (Moscovici, 1982), de phénomènes inconscients qui affectent la dynamique du groupe (Foley, 1992) ou des inégalités liées aux différences de pouvoir dans les groupes (Briand, 1995). Les obstacles à la participation au groupe relevés par les auteurs sont de type psychologique (Boisvert *et al.*, 1995). La question des inégalités perçues par les membres du groupe rejoint les recherches sur le groupe recensées par St-Pierre (1975, cité par Boisvert *et al.*, 1995) selon lesquelles les écarts de statut intimident les membres de statut moins important, qui éviteront d'exprimer leur point de vue. Ainsi, les conflits sociaux qui règlent les rapports à l'intérieur du groupe peuvent affecter l'apprentissage (Imel, 1999), parfois de manière négative.

En résumé, le groupe dans lequel s'effectue l'apprentissage coopératif peut avoir des fonctions à la fois positives et négatives par rapport à l'apprentissage de l'individu. Les recherches sur l'apprentissage coopératif en salle de classe ont fait la démonstration des effets de la coopération sur l'apprentissage et la motivation, mais, selon Rose (1996), les recherches sur les effets émotifs et sociaux sont en général plus convaincants que les effets cognitifs. En comparant ces résultats aux écrits sur le groupe en éducation des adultes, nous constatons que les auteurs ont tendance à s'appuyer plutôt sur les effets positifs du groupe et sur ses fonctions sociales que sur la possibilité de brimer l'individu et son apprentissage. Nous avons cependant retenu tous les aspects pour notre étude.

2.1.3.3. L'apprentissage du groupe

En plus de l'apprentissage *en* groupe, on retrouve également dans les écrits récents un intérêt pour l'apprentissage *du* groupe (*group learning*). Les concepts d'apprentissage collectif et de compétence ou d'intelligence collective sont “ des notions en émergence ” (Solar, 2001c, p. 139), suscitées surtout par le foisonnement de collectivités virtuelles dans une “ société du web ” (De Kherkove, 1997). Imel (1996) réunit les idées de Cranton (1996) sur les types d'apprentissage à celles de Kasl, Dechant et Marsick (1992, cités par Imel) sur les étapes d'apprentissage du groupe. Selon Kasl *et al.*, le groupe passe du niveau individuel au niveau collectif (*team learning*) à mesure qu'il développe une identité qui lui est propre. Imel (1996) suggère que la fonction du groupe pour appuyer l'apprentissage peut être représentée par un *continuum*. À une extrémité, le groupe sert de véhicule à l'apprentissage individuel. À l'autre, le groupe appuie l'apprentissage collectif, c'est-à-dire celui du groupe en tant qu'entité. Imel relie les dimensions essentielles du groupe qui émergent de la dynamique des groupes, c'est-à-dire la tâche et les relations entre les membres, aux fonctions du groupe pour appuyer l'apprentissage. D'après cette auteure (Imel, 1999), l'accent sur l'acquisition de contenus ou d'habiletés résulte en un apprentissage individuel ou fragmentaire, tandis que l'accent sur le processus entraîne un apprentissage du groupe, marqué par la synergie. Le tableau 2-2 illustre sa position.

Tableau 2-2. La fonction du groupe par rapport à l'apprentissage individuel et collectif

Apprentissage appuyé par le groupe	Dimension privilégiée	Mode d'apprentissage
apprentissage individuel	la tâche : accent sur l'acquisition de contenus et d'habiletés	mode fragmentaire (individus apprennent séparément)
apprentissage collectif (le groupe en tant qu'entité)	les relations : accent sur le processus et l'interaction	mode synergique (le groupe crée son propre savoir)

Source : Imel (1999, 1996)

Nous retenons de ce tour d'horizon des écrits sur l'apprentissage en groupe que le groupe appuie divers types d'apprentissage, notamment l'apprentissage collaboratif, qui peut mener à un engagement intellectuel accru et à des habiletés cognitives de niveau élevé. La conceptualisation de Cranton et d'Imel nous semble particulièrement pertinente au contexte qui nous intéresse, c'est-à-dire des adultes dans des cours à distance qui se trouvent en petits et grands groupes pour apprendre. Elle pourra contribuer à préciser la fonction du groupe par rapport à l'apprentissage de l'individu.

2.1.4. La fonction sociale du groupe

En plus des avantages cognitifs de l'apprentissage "coopérant" (Pléty, 2001, 1997), les recherches depuis plusieurs décennies montrent que l'apprentissage en groupe aurait également des bénéfices d'ordre social, tels la promotion de relations positives entre des jeunes qui proviennent de milieux différents et l'accroissement de l'estime de soi (Slavin, 1995; Cohen, 1994; Sharan, 1990). Le groupe exerce une fonction d'ordre social pour l'apprenant ou l'apprenante adulte en répondant à son besoin de sociabilité. Le concept de *sociabilité* désigne le besoin des autres, la tendance à les rechercher ou à s'associer à eux ainsi que les effets de ce contact sur le développement de l'individu (Aebischer et Oberlé, 1990). L'adulte utilise le groupe de personnes réunies à l'intérieur d'un cours comme source de relations sociales, pour le plaisir de se retrouver avec d'autres. La sociabilité est liée à la troisième raison invoquée par Houle (1961) et la sixième raison relevée par Boshier (1977, 1971) pour décrire les motifs qui incitent l'adulte à suivre une formation. Cette fonction d'ordre social peut avoir une portée individuelle ou collective (Rogers, 1970).

La recherche de Bouyssières (2001) sur les représentations professionnelles du groupe révèle que l'ensemble des formatrices et formateurs d'adultes étudiés s'accordent à mettre en valeur le côté socialisant et convivial du groupe :

avant même de pouvoir être considéré comme un moyen d'apprendre mieux ou plus, le groupe en formation des adultes est d'abord un moyen de reprendre contact avec ses semblables et un lieu de soutien pour négocier en confiance son devenir. (Bouyssières, 2001, p. 33)

Cependant, la fonction sociale du groupe ne peut être dissociée de la fonction cognitive. Les recherches en apprentissage coopératif montrent que les élèves puisent leur motivation à apprendre dans l'interaction sociale et approfondissent leur apprentissage suite à l'interaction avec d'autres. D'ailleurs, Elmholtz (2003) soutient que l'acquisition cognitive et la participation sociale constituent des métaphores fondamentales de l'apprentissage, qui sont inextricablement liées en pratique et en théorie. Les recherches en dynamique des groupes confirment que la réalisation d'une tâche dans un groupe est associée aux relations entre les membres. On pourra constater dans la section suivante, sur les fonctions du groupe en formation à distance, que les auteurs d'un autre champ ont également exploré les liens entre les aspects cognitifs et sociaux dans l'apprentissage en groupe et ont fourni des éléments intéressants pour mieux comprendre le maillage des fonctions dans le contexte spécifique des cours à distance.

2.2. Le groupe en formation à distance

Dans la section précédente, nous avons établi que les principales fonctions du groupe en formation sont d'ordre intellectuel et social. Le groupe appuie l'apprentissage de diverses manières et répond aux besoins de sociabilité de l'adulte. Les fonctions du groupe en formation à distance sont très semblables à celles-ci, puisqu'une bonne part des résultats de recherche en éducation des adultes peuvent s'appliquer au domaine de la formation à distance. Rossman (2000), Spencer (1998), Marchand (1995), Verduin et Clark (1991), Hayes (1990), Garrison (1989b), Burge (1988) et Hough (1984) ont tous tracé les liens entre les deux domaines, quoique plusieurs déplorent le manque de perméabilité entre les recherches dans l'un et l'autre champ d'étude.

En dépit des ressemblances, cependant, la distance impose une dynamique particulière qui confère au groupe des fonctions supplémentaires ou quelque peu différentes. Une des raisons pour qu'il y ait une spécificité des résultats provient de l'impact des technologies sur l'apprentissage. Plusieurs auteurs (Garrison et Anderson, 2003; Carter, 1996; Kozma, 1994) soutiennent que les caractéristiques de chaque technologie influencent considérablement le type d'apprentissage effectué par l'individu, notamment la pensée critique. Jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, la majorité des écrits en formation à distance ont adopté la position de Clark, qui déclarait en 1983 que les médias ne sont que des véhicules pour livrer le contenu et n'affectent pas plus l'apprentissage qu'un camion de livraison d'épicerie n'affecte la nutrition (Carter, 1996). Depuis une dizaine d'années, les chercheurs remettent en question cette position. Pour Kozma (1994), entre autres, l'apprentissage n'est pas une simple réponse à la transmission d'un contenu mais plutôt un processus actif d'interaction entre les ressources cognitives de l'individu et certains aspects de son environnement. Les technologies font partie intégrante de cet environnement. Ainsi, la médiation par les technologies dans les cours à distance, en particulier au moyen des nouvelles technologies interactives, crée un contexte qui influence la nature et la qualité des résultats d'apprentissage (Garrison et Anderson, 2003) et change également certains aspects des fonctions du groupe.

Les écrits en formation à distance traitent de la question du groupe de deux façons. D'abord, ils établissent une distinction claire entre l'individu qui apprend en solitaire et celui qui se trouve dans une situation d'éducation axée sur le groupe (*group-based education*). En formation à distance, l'enseignement axé sur le groupe est le “*cas marqué*”, pour appliquer, par extension, une notion tirée de la linguistique (Dubois *et al.*, 1973) et de la sémiotique sociale (Joos, 1967). Cette notion veut que, dans une

situation sociale donnée, les acteurs ne ressentent pas le besoin d'explicitier ce qui est conventionnel ou habituel, puisque le sous-entendu est compris d'une manière inconsciente (Joos, 1967). En éducation traditionnelle, en mode présentiel, la situation où les apprenantes et apprenants se retrouvent ensemble dans une salle constitue le cas *non marqué*. Cependant, en formation à distance, cette situation de regroupement constitue une nouveauté relative, car avant l'introduction des technologies interactives, la méthode conventionnelle d'offrir des cours à distance était le cours par correspondance, dans lequel l'individu interagit seul, à domicile, avec du matériel imprimé ou audiovisuel. Le groupe est donc le cas (re)marqué.

La deuxième façon d'aborder les questions du groupe dans les écrits en formation à distance est par le biais de l'interaction, perçu comme fondement de la communication pédagogique. L'évolution des dispositifs technologiques a permis une forme améliorée d'interaction, soit la communication entre apprenantes et apprenants et une transaction éducative plus poussée entre ces derniers et le formateur ou la formatrice. De nombreux écrits s'appuient sur ces concepts, c'est-à-dire *l'enseignement axé sur le groupe* et *l'interaction*, pour définir le type d'apprentissage qui s'effectue ou devrait s'effectuer dans les cours à distance au moyen des technologies interactives.

Dans les sections 2.2.1. à 2.2.3. ci-dessous, nous clarifierons les différences entre le modèle axé sur le groupe et le modèle individuel. Puis nous relèverons les résultats des recherches sur l'interaction en formation à distance, dans les situations médiatisées par les technologies de conférence. Ensuite, nous traiterons des résultats des recherches sur les apprenantes et apprenants à distance qui ont un impact sur les fonctions du groupe en formation à distance.

2.2.1. La situation d'enseignement axée sur le groupe

Pendant plusieurs années, les auteurs en formation à distance ont défendu soit un modèle *d'autonomie* fondé sur l'imprimé et le temps différé, en mettant en valeur l'accessibilité et la flexibilité, soit un modèle *de l'interaction*, fondé sur les technologies de la "co-présence" (Jacquinot, 1993), en prônant les valeurs du dialogue, de la communication à plusieurs et des liens affectifs et sociaux entre les apprenantes et apprenants (Henri et Lamy, 1989). Le débat est moins ardent depuis quelques années puisque ces deux positions ne sont plus contradictoires (Garrison et Anderson, 2003). Jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, les technologies imposaient un choix entre le temps différé et le temps réel, entre la solitude et le groupe. Depuis l'introduction de l'inforoute et la convergence des médias (Garrison et Anderson, 2003; Bates, 1995; Mason, 1994), les

technologies du web permettent les deux modes. Il n'est plus question de défendre un choix institutionnel de technologie, et donc de modèle pédagogique, mais plutôt de chercher les moyens de combiner les médias pour faciliter l'apprentissage (Bates, 2000, 1997).

Toutefois, pendant longtemps, la majeure partie des écrits du domaine traitaient des formes individuelles d'études à distance (Burge et Haughey, 1993). Selon Keegan (1998), les théoriciens européens qui ont dominé les écrits depuis les années soixante n'ont pas reconnu la prolifération des systèmes fondés sur le groupe, qui constituent le mode le plus répandu en Amérique du Nord. Keegan soutient que l'on ne peut apprécier la complexité du domaine si l'on ne tient pas compte des différences fondamentales entre les deux modes de prestation. L'image de l'adulte qui étudie seul, en silence, tard le soir, au bout de la table, serait maintenant dépassée, pour faire place au nouveau paradigme en formation à distance, c'est-à-dire le groupe (Weedon, 1997; Moore, 1994; Walker, 1993). Suite au développement exponentiel de l'apprentissage collaboratif soutenu par ordinateur dans les deux dernières décennies (Laferrière, 2003), les cadres de recherche en formation à distance doivent désormais tenir compte du modèle fondé sur le groupe (Keegan, 1998; Bates, 1997).

2.2.2. Apprendre en interaction dans les cours à distance

Dans les écrits sur la formation à distance, les fonctions du groupe sont intimement liées à la notion d'interaction. Aucun concept ne caractérise aussi bien la pensée éducative des années quatre-vingt-dix en matière d'éducation à distance que celui-ci, au point où on le remettrait trop peu en question (Mason, 1994).

Selon plusieurs auteurs, la transaction éducative en éducation à distance ne peut se faire que s'il y a interaction (Garrison et Anderson, 2003; Cook, 2002; Keegan, 1998; Shale et Garrison, 1990). Les technologies interactives ont rendu possible une communication directe et efficace entre l'apprenante ou l'apprenant et d'autres personnes (Shale et Garrison, 1990). Elles offrent ainsi les avantages de l'éducation auxquels les adultes sont habitués : la rétroaction immédiate, la confrontation directe aux idées des autres et la participation à un groupe (Palloff et Pratt, 1999). Par le fait même, elles contribuent à enrayer pour certains les désavantages du modèle individuel : le taux d'abandon élevé, l'obstacle au recrutement et le sentiment d'isolement (Duning, Van Kekerix et Zaborowski, 1993; Shale et Garrison, 1990). Selon Laurillard (2000, citée par Garrison et Anderson, 2003), l'interaction constitue une condition essentielle de l'éducation postsecondaire au moyen des technologies. Celles-ci n'assurent pas forcément une

interaction accrue, mais elles fournissent un contexte différent pour l'interaction, dans lequel plusieurs personnes interagissent entre elles *au sujet* du matériel au lieu d'interagir individuellement *avec* le matériel (Bates, 1997).

Les auteurs en formation à distance se réfèrent de plus en plus aux écrits constructivistes pour expliquer l'importance de la communication dans un environnement axé sur le groupe. Ils adoptent majoritairement la perspective du constructivisme social progressiviste (Garrison et Anderson, 2003; Kanuka et Anderson, 1998). Les écrits envisagent l'interaction sociale de deux façons : d'abord, mettre les étudiantes et étudiants en situation de *communiquer* ensemble au moyen des technologies de conférence (vidéoconférence, audioconférence, forum télématique), puis les faire *travailler* ensemble, afin d'approfondir les liens et favoriser l'apprentissage, en les divisant en petits groupes de travail dans un même site ou à distance. Pour ce faire, les auteurs s'appuient sur les concepts et les techniques de groupe développés en éducation des adultes et en psychologie sociale.

Dans les écrits récents qui portent sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), on relève six formes d'interaction :

- 1) entre le formateur ou la formatrice et l'apprenante ou apprenant;
- 2) entre apprenantes et apprenants;
- 3) entre l'apprenante ou l'apprenant et le contenu;
- 4) entre le formateur ou la formatrice et le contenu;
- 5) entre formateurs ou formatrices;
- 6) entre contenus, au moyen d'engins de recherche (*spiders*) qui alimentent des bases de données (Garrison et Anderson, 2003, p. 43)

D'après les résultats des recherches sur l'interaction dans les cours fondés sur les technologies interactives, l'environnement de groupe permet d'améliorer l'apprentissage de l'adulte en l'engageant intellectuellement. Dans l'ensemble des recherches sur des activités à distance recensées par Zirkin et Sumler (1995), l'interaction est l'élément commun du succès des élèves et des adultes. Les résultats de Machtmes et Asher (2000) par rapport aux " télécours " produit les mêmes résultats. Plus l'interaction est grande dans les cours à distance, mieux l'on perçoit l'apprentissage et plus l'apprentissage est efficace. D'ailleurs, l'interaction du groupe en général est perçue comme étant plus importante que l'interaction de l'individu avec ses pairs (Fulford et Zhiang, 1993). L'apprentissage se ferait autant par l'anticipation de l'interaction, ou en " répondant dans sa tête ", que par la participation directe à la communication (McKendree, 1998; Fulford et Zhiang, 1993).

L'interaction médiatisée par les technologies dans un environnement de groupe remplit plusieurs fonctions essentielles du processus de formation :

- 1) le *rythme* régulier et organisé du travail (*pacing*), qui définit la vitesse à laquelle l'individu doit progresser et qui synchronise les progrès du groupe;
- 2) l'*élaboration* des liens entre le contenu et les connaissances ou compétences préalables des adultes;
- 3) la *confirmation* par la formatrice ou le formateur et par les pairs de l'acquisition des connaissances et des habiletés;
- 4) la *structuration* des activités (*navigaton*) qui guide les formes d'interaction entre adultes et avec le contenu;
- 5) la recherche et la découverte (*inquiry*);
- 6) la motivation à apprendre, qui découle des relations interpersonnelles et qui suscite l'engagement et l'intérêt. (Garrison et Anderson, 2003, p. 42)

La recension des écrits des vingt-cinq dernières années révèle une évolution dans le nombre et le type d'études sur les technologies interactives qui reflète les changements dans la pratique de la formation à distance. Les études sur l'apprentissage en audioconférence s'échelonnent surtout entre le début des années quatre-vingt et l'an 2000. Durant cette période, leur nombre reste cependant nettement inférieur aux recherches sur les cours par correspondance. La vidéoconférence fait ensuite l'objet de recherches à partir du début des années quatre-vingt-dix. Certains auteurs continuent d'explorer l'apprentissage dans cet environnement, comme le témoigne une consultation récente de la base de données internationale ICDL sur la formation à distance. Les revues savantes et les congrès fournissent un flot régulier de résultats de recherche, mais la vidéoconférence demeure une partie mineure du champ, à l'encontre des recherches sur l'interaction en conférence par ordinateur, qui le dominant. Quoique certains pionniers aient postulé le potentiel du groupe asynchrone (Harasim et Johnson, 1985, 1989; Hiltz, 1986; Kaye, 1987, 1989; Feenberg, 1989) déjà dans les années quatre-vingt, la création du web et le développement de logiciels qui favorisent la communication de groupe ont suscité une abondance de recherches sur la collaboration en ligne à travers le monde depuis 1995. Les résultats des recherches sur l'interaction au moyen des deux types de dispositifs font l'objet des sections qui suivent (2.2.2.1 et 2.2.2.2).

2.2.2.1. Les résultats des recherches sur l'interaction en audioconférence et en vidéoconférence

Le corpus d'études traitant d'apprentissage en interaction dans des contextes d'*audioconférence* ou de *vidéoconférence*, quoique moins fourni que celui sur les études en ligne, identifie néanmoins l'avantage d'utiliser ces technologies pour l'apprentissage. En audioconférence, la littérature scientifique montre que les interactions avec les pairs augmentent l'apprentissage, sous certaines conditions. Les apprenantes et apprenants adultes considèrent les interactions avec leurs pairs comme l'aspect le plus réussi de leur cours (Burge et Howard, 1990) et font preuve de meilleurs résultats que leurs collègues dans les cours par correspondance (Holt, Peltzall et Viljoen, 1990). La présence des pairs est considérée importante pour se faire aider dans la tâche (Boisvert, 1987) et pour échanger sur le contenu dans le site local et avec les sites éloignés (Anderson, 1994). L'audioconférence augmente l'efficacité des tâches cognitives dans divers cours à la Open University, selon Robinson (1993), en particulier pour clarifier les difficultés conceptuelles avec le matériel, mais à condition de compenser l'absence d'aides visuelles et d'éviter les directives longues et compliquées. La communication par audioconférence est même préférée aux échanges en ligne dans certains cas : “ it seems clear from these findings that audio support is a vital link for authentic group-based learning at a distance. Students did not find the Web discussion boards or e-mails sufficient. ” (Carr-Chellman *et al.*, 2000, p. 58).

Certaines recherches indiquent une sous-utilisation du potentiel des environnements d'audioconférence et d'audiographie⁸ pour promouvoir des compétences de niveau élevé, car plusieurs enseignantes et enseignants privilégient l'exposé magistral (Anderson et Garrison, 1995; McLoughlin, 1995; Kirby et Boak, 1989). Par ailleurs, des élèves du secondaire ont fait preuve de formes plus complexes, actives et autonomes de la pensée (*higher-order thinking*), quand les stratégies d'enseignement ont exploité l'interaction, le dialogue et la collaboration entre pairs (McLoughlin et Oliver, 1998). Aux études supérieures, les recherches empiriques d'Anderson (1994) montrent que, lorsqu'il y a interaction en groupe, l'apprentissage se fait plus en profondeur que dans les études individuelles. On peut créer à distance, en audioconférence, des communautés du savoir qui facilitent le développement de la pensée critique (Gabriel, 2004; Anderson et Garrison, 1995). L'environnement de groupe appuie donc un apprentissage de meilleure qualité en audioconférence, à condition de susciter l'interaction.

⁸ Audioconférence et support graphique et visuel sur écran, dans le genre d'un rétroprojecteur à distance.

Dans le nombre un peu plus élevé de recherches qui traitent de l'interaction en vidéoconférence, les résultats décrits par les chercheurs sont partagés par rapport au travail collaboratif, à l'apport de l'élément visuel et à la possibilité de développer la pensée critique. D'une part, le travail collaboratif entre sites éloignés dans les cours de cycle supérieur est jugé difficile, parce que le professeur ne peut superviser toutes les équipes, que les adultes connaissent mal les personnes à distance et résistent au besoin d'investir plus de temps (Bilodeau et Potvin, 2002; Yakimovicz et Murphy, 1995). Les obstacles à la communication dans ce “ nouvel espace relationnel ” intensifient les difficultés de collaboration : la régulation de l'interactivité par les procédures de prise de parole, la difficulté d'accès au micro quand les tables sont mal installées, le besoin d'appuyer sur le bouton du micro avant de parler, l'absentéisme dans les sites éloignés, les digressions, le bavardage et même une hostilité envers le “ 'eux' du site distant ” dans des cours en Abitibi (Bilodeau et Potvin, 2002). Par contre, en milieu minoritaire, les étudiantes et étudiants francophones de niveau postsecondaire affirment apprécier la possibilité d'échanger avec des personnes d'autres sites (Prayal et Gignac, 2004; Marchand *et al.*, 1999), à cause du petit nombre de personnes dans le groupe.

L'aspect visuel a également ses détracteurs et ses promoteurs. En principe, la vidéo-communication ressemble à l'enseignement en présentiel puisqu'elle permet à toutes les personnes de la classe à distance de se voir. Selon Joiner *et al.* (2002), les groupes de deux qui échangent en vidéoconférence peuvent maintenir un contact oculaire direct qui enrichit la communication. Cependant, d'après la recherche de Farr, Murphy et Weibel (1993), les comportements non verbaux sont souvent mal interprétés par les professeurs et par les personnes des autres sites, ce qui réduit l'apprentissage affectif, la présence sociale et la satisfaction par rapport au cours. Par ailleurs, certains étudiants qui réclament l'interaction avouent s'asseoir hors champ de la caméra pour ne pas être vus (Bilodeau et Potvin, 2002).

Enfin, les résultats sont partagés quant à la possibilité de développer la pensée critique. En général, une “ littérature scientifique relativement imposante souligne qu'il n'existe pas de différence significative au regard de l'apprentissage lorsque les TIC sont mises à contribution ” (Karsenti et Larose, 2001b, p. 10). Les recherches de Hilgenberg et Tolone (2000) et de Burke, Lundin et Daunt (1997) confirment que les discussions de haut niveau peuvent avoir lieu entre personnes inscrites au premier ou au deuxième cycle en vidéoconférence. Toutefois, certaines études montrent le contraire. Les études empiriques recensées par Joiner *et al.* (2002) montrent que les avantages de la vidéocommunication dépendent de la nature de la tâche. De plus, l'apprentissage en vidéoconférence est surtout de type instrumental : Bilodeau et Potvin (2002) n'ont

trouvé aucun exemple de réflexion critique chez les participants malgré la différence de mentalités entre les sites, de même que Mulder, Swaak et Kessels (2002) dans les cours pour ingénieurs.

Comme on l'a vu dans ce tour d'horizon, les auteurs s'entendent pour dire que l'audioconférence et la vidéoconférence soutiennent l'apprentissage grâce à la possibilité de communication accrue, à condition de mettre en oeuvre les stratégies qui suscitent l'interaction et de minimiser les obstacles posés par la distance. Cependant, il y a divergence dans les résultats eu égard à l'effet de l'interaction sur l'apprentissage dans les cours en vidéoconférence et en audioconférence. Il reste donc un besoin de recherches plus approfondies sur les contextes d'apprentissage intégrant ces technologies et sur l'effet des options synchrones sur l'apprentissage (Karsenti et Larose, 2001b; Haughey, 1999).

2.2.2.2. L'interaction en conférence par ordinateur

La majorité des études sur le groupe en formation à distance portent sur le groupe électronique plutôt que sur le groupe en vidéoconférence et en audioconférence. Les écrits sur l'interaction en ligne, c'est-à-dire en conférence médiatisée par ordinateur, sont abondants et leur nombre augmente de manière exponentielle depuis quelques années, en particulier en ce qui a trait au travail collaboratif (Laferrière, 2003). Le plus grand avantage de la conférence télématique est de rendre possible l'apprentissage de groupe, selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001) et Kaye (1992). L'étude des groupes électroniques réunit les deux courants de la dynamique des groupes et de l'apprentissage coopératif, et les applique aux adultes. Selon certains, la prolifération des groupes électroniques augmente les activités d'apprentissage collaboratif et provoque ainsi un changement significatif dans le monde de la formation (Hiltz et Goldman, 2005; Laferrière, 2003; Rumble, 1993; Kiesler, 1992).

Plusieurs auteurs postulent des avantages du groupe électronique. L'espace de groupe fournirait un environnement éducatif et social plus propice à l'apprentissage que le cours en mode individuel (Kaye, 1992; Harasim, 1989). Le travail de groupe en ligne augmenterait la motivation, les taux de succès, la satisfaction étudiante et même le succès académique, dépendant du nombre de personnes dans le groupe (Kaye, 1992; Gunawardena, 1991). De plus, d'après Gillard (1993), l'espace virtuel rétablirait l'équilibre du pouvoir entre les apprenantes ou apprenants et le professeur, en le répartissant plus équitablement que dans une salle d'exposés magistraux où le professeur domine la classe du regard. Des études empiriques confirment que l'interaction en temps différé peut conduire à l'apprentissage collaboratif et à des fonctions complexes de la

pensée et peut susciter l'appartenance à une communauté de savoir (Sluder et Barab, 2004), à condition que les cours soient structurés en vue de ces objectifs (Boling et Robinson, 1999; Fabro et Garrison, 1998; Gunawardena, 1995). Le groupe électronique suit les mêmes étapes d'évolution que le groupe présentiel (McDonald et Gibson, 1998), quoique la dynamique des interactions entre les membres en diffère par rapport à l'expression des conflits d'opinions (Kanuka et Anderson, 1998; Gunawardena, Lowe et Anderson, 1997). La collaboration entre étudiantes et étudiants est évidente mais prend des formes différentes de la collaboration en présence (Curtis et Lawson, 2001).

Toutefois, malgré un corpus scientifique de plus en plus imposant, on connaît encore peu la valeur de l'interaction en conférence télématique par rapport à l'interaction en temps direct (Haughey, 1999; Kanuka et Anderson, 1998). La forme unique de communication qui caractérise le groupe électronique (Feenberg, 1992), c'est-à-dire le mélange d'une langue parlée et écrite, ainsi que la dynamique particulière qui s'y installe à cause des échanges en temps différé, incitent à une certaine prudence quant à l'application des leçons que l'on peut en tirer pour l'éducation des adultes dans les cours en vidéoconférence ou audioconférence. Nous retenons cependant un ensemble de concepts proposés par le groupe de recherche sur les cours sur le web (Garrison, Anderson et Archer, 2001; Rourke *et al.*, 2001; Anderson *et al.*, 2001) pour cerner les conditions optimales qui favorisent l'apprentissage au moyen du groupe dans les cours en ligne. Les concepts de présence sociale, présence cognitive et présence didactique sont susceptibles de s'appliquer à d'autres environnements d'apprentissage à distance.

Plusieurs auteurs en formation à distance croient que la présence existe même quand les personnes sont séparées physiquement : “ présence intime, à soi, aux autres et à la connaissance (...). Le partage humain et intellectuel est possible même à distance ” et peut susciter “ des expériences de croissance engageantes envers soi-même et envers les autres ” (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, pp. vii, viii). Rourke *et al.* (2001) ajoutent à cette notion en proposant que la présence *sociale* est la capacité des apprenantes et apprenants de se projeter sur les plans social et émotif dans une communauté apprenante et la perception d'une personne comme étant “ réelle ” dans un environnement virtuel (Gunawardena et Zittle, 1997⁹). La présence *cognitive* signifie la capacité des participantes et participants à construire du sens et à s'engager dans des processus de pensée de haut niveau (“ *higher-order thinking processes* ”) (Garrison, Anderson et Archer, 2001). Elle se manifeste chez les personnes qui se disent ouvertes à entendre les idées des autres, à se laisser surprendre par des perspectives différentes de la leur et à

⁹ Le domaine de la psychologie sociale connaît le concept de la distance sociale, évoqué par Bogardus (1925, cité par Cartwright et Zander, 1968), mais lui accorde un sens différent.

chercher de nouvelles manières de comprendre. Enfin, la présence *didactique* (“*teaching presence*”¹⁰) signifie la conception, l'enseignement et l'animation de processus cognitifs et sociaux dans le but d'atteindre des résultats d'apprentissage qui ont un sens personnel et une valeur éducative (Anderson *et al.*, 2001).

Quelles conclusions peut-on tirer de ces recherches sur l'interaction dans les conférences interactives ? Il semblerait que, comme en situation d'enseignement présentiel, le rôle de la formatrice ou du formateur pour structurer l'environnement d'apprentissage demeure essentiel. De plus, les résultats positifs d'apprentissage collaboratif se trouvent surtout dans les cours de cycle supérieur et dans les cours en ligne. Les résultats sont moins évidents dans les cohortes de premier cycle et en vidéoconférence ou audioconférence. En somme, les fonctions du groupe dans les environnements médiatisés par les technologies interactives se situent au niveau de l'*environnement* de groupe, à l'intérieur duquel l'interaction est possible. L'interaction peut entraîner à son tour un engagement de l'apprenante ou apprenant adulte, à condition d'être stimulée consciemment par les stratégies d'enseignement.

2.2.2.3. Les dimensions intellectuelles et sociales du groupe à distance

Les fonctions du groupe à distance, tout comme en éducation des adultes, sont d'ordre intellectuel et social, mais elles reflètent en plus la situation particulière de l'apprenante ou de l'apprenant qui se trouve éloigné de l'établissement d'enseignement, de ses pairs et/ou du professeur. Les résultats de quelques études sur les conférences interactives permettent de mieux comprendre le maillage de ces dimensions essentielles du groupe quand il s'agit de cours à distance.

Deux recherches portent à croire que les facteurs humains en audioconférence prédisposent à l'apprentissage. Selon l'étude de Boisvert (1987), les deux fonctions principales du groupe en formation à distance sont de briser l'isolement et de faciliter l'apprentissage en augmentant la motivation. Il semblerait que le caractère émotif ou psychologique soit une condition essentielle de l'apprentissage en groupe à distance. De même, les résultats de Dymock et Hobson (1998) ont montré que les groupes collaboratifs en audioconférence ont allégé le sentiment d'isolement des étudiantes et étudiants éloignés. Ces derniers, qui ont dit avoir mieux appris, considèrent que le support moral fourni par le groupe a été plus important que la possibilité d'échanger des idées avec d'autres.

¹⁰ Il est à noter que le concept de “*présence enseignante*” chez ces auteurs se distingue de la simple présence physique d'un professeur dans un site émetteur, que nous appelons plutôt la “*présence du professeur*”.

Morris, Mitchell et Bell (1999) font un constat similaire dans les cours en ligne. Leur étude auprès de 4 500 personnes révèle que la participation s'est effectuée presque entièrement dans les conférences informelles, le courriel ou les bavardoirs (*chats*), qui contiennent cinq fois plus de messages que les conférences formelles liées au cours. Les auteurs n'ont trouvé aucune preuve que cette cohorte de premier cycle ait profité des avantages de la conférence informatique rapportés dans les écrits, c'est-à-dire d'encourager la réflexion. Par contre, les sujets ont rapporté que ce moyen de communication a augmenté leur motivation, leur a permis de briser l'isolement et de terminer le cours.

Suite aux résultats de ces études, en audioconférence comme en conférence télématique, il y a lieu de se demander si l'on peut facilement faire la distinction entre les deux dimensions dans un environnement d'apprentissage que sous-tendent des valeurs constructivistes. Si l'on croit que la dimension sociale est fondamentale à l'apprentissage, où s'arrête le social et où commence l'apprentissage ? Il semblerait, d'après l'analyse de la littérature scientifique, que lorsque la distance intervient, l'aspect social prend une importance encore plus grande. On peut, comme Gillard (1993), chercher à "déconstruire la contiguïté" et se demander si la coprésence physique est réellement nécessaire. Toutefois, la plupart des écrits sur la formation à distance font état du sentiment d'isolement des personnes qui étudient à distance et de leur quête active de moyens pour briser cet isolement. La possibilité d'être en relation avec d'autres pourrait constituer, en formation à distance, une condition importante à remplir pour que l'apprentissage actif puisse avoir lieu.

2.2.3. Les adultes apprenant à distance

La présente section fait le tour des écrits sur les adultes apprenant dans les cours à distance, pour relever les aspects spécifiques au contexte du groupe à distance. Nous résumons d'abord les écrits sur les spécificités des apprenantes et apprenants à distance, qui touchent les caractéristiques personnelles des adultes, les aspects liés à la prestation à distance, ainsi que les aspects liés au cours à distance. Puis nous traiterons des lacunes dans la recherche sur les apprenantes et apprenants à distance.

2.2.3.1. Les spécificités des personnes apprenant à distance

L'étude des apprenantes et des apprenants constitue une part importante du corpus de recherches en formation à distance. Sur les neuf thèmes dans les écrits sur la formation à distance recensés par Holmberg (1997) et d'autres, le plus grand nombre porte sur les caractéristiques des apprenantes et apprenants, leur milieu, leurs conditions d'étude et

leur motivation à étudier (Simonson *et al.*, 2003; Holmberg, 1997; Schlosser et Anderson, 1994; Willis, 1993; Verduin et Clark, 1991). Nous présentons dans cette section quelques résultats qui apportent un éclairage plus spécifique sur les adultes apprenant dans les cours postsecondaires au moyen de technologies interactives.

Les caractéristiques personnelles de l'adulte

Les écrits sur les caractéristiques personnelles des adultes portent sur le sexe, les styles d'apprentissage et l'âge. Tous ces aspects peuvent avoir un impact sur les interactions dans les groupes à distance.

Les analyses selon le sexe (Lia-Hoagberg *et al.*, 1999; Hipp, 1997; O'Rourke et Schachter, 1997; Gabriel et Davey, 1995; Bowman et Will, 1994; Burge, 1990; Kirkup et Von Prümmer, 1990; Burge et Lenskyj, 1990; Coulter, 1989; Faith, 1988) montrent que les femmes, dans les cours à distance, privilégient les rapports de collaboration et d'interdépendance. Savard, Mitchell, Abrami et Corso (1995) ont relevé une différence marquée entre les hommes et les femmes, ces dernières ayant indiqué un niveau plus élevé de satisfaction ainsi que de meilleurs résultats lorsqu'elles travaillaient à distance en dyades plutôt que seules. Les études de Hipp (1997), de Bowman et Will (1994) et de Gillis *et al.* (2000) concluent que les rencontres entre femmes les motivent, remplissent leur besoin de connexion avec d'autres et servent à la validation des idées dans un processus réciproque d'encouragement, d'information et de confort. Diverses auteures, dont Paquette-Frenette (1994), concluent donc que les technologies interactives fournissent des conditions propices à l'apprentissage à distance chez les femmes, telles que l'intégration d'éléments affectifs et cognitifs, la validation de l'expérience personnelle, la construction de structures coopératives, le sentiment d'appartenance à une communauté et un environnement qui permet l'enseignement relationnel tel que proposé par Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule (1986). Pourtant, en rupture avec les résultats évoqués ci-dessus, May (1994, 1993) a découvert que la plupart des femmes qu'elle a interrogées, toutes inscrites aux études à domicile, acceptaient volontiers la nature solitaire des études individuelles et préféraient échanger uniquement avec une tutrice. Nous retenons que la majorité des écrits illustrent la nette préférence des femmes pour l'interdépendance dans l'apprentissage à distance, et donc, par extension, pour l'importance du groupe.

Un deuxième aspect qui retient l'attention des auteurs en formation à distance est celui des styles d'apprentissage, c'est-à-dire des modes d'accès à la connaissance que l'apprenant privilégie dans son apprentissage (Legendre, 1993). Plusieurs recherches en

formation à distance se sont penchées sur cette question. Le style d'apprentissage est abordé soit selon la dépendance de champ qui implique des besoins d'affiliation et de structure (Thompson, 1990; Smith, 1979, cité par Gibson, 1998), soit selon les types jungiens de la typologie de Myers-Briggs (Nobes, Uhl et Sampson, 1997; Atman, 1991; Masson, 1987), soit selon le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (James et Gardner, 1995). Les résultats de ces études sont souvent contradictoires (Gibson, 1998). Les styles d'apprentissage en éducation à distance ont un effet sur les *résultats* d'apprentissage, mesurés selon les critères institutionnels du succès, mais la nature de l'apprentissage dans les situations complexes d'études à distance reste difficile à cerner (Billings, 1991), surtout parce que les outils courants ne permettent pas d'évaluer les variables (Gibson (1998). Ainsi, la voie des caractéristiques psychologiques, qui a attiré tellement de chercheurs en formation à distance dans les années quatre-vingt, semble mener à une impasse lorsqu'il s'agit de comprendre les apprenantes et apprenants adultes.

En troisième lieu, quelques écrits sur les adultes étudiant à distance évoquent la question de l'âge. Thompson (1990) postule que la maturité des adultes inscrits aux cours à distance peut aider à enrayer l'abandon mais que leurs multiples responsabilités créent également des obstacles à une participation soutenue. D'autre part, l'étude de Wallace (1996) rapporte un nombre de plus en plus grand de jeunes dans les cours universitaires à distance. La baisse de l'âge moyen et la différence d'âge entre les personnes inscrites aux cours à distance peut déterminer la composition du groupe dans les cours à distance.

Ainsi, les recherches sur les caractéristiques personnelles des adultes soulignent l'influence de l'âge et du sexe, tandis que les recherches sur les variables psychologiques du style d'apprentissage n'ont pas fourni de données pertinentes.

Les aspects liés à la prestation à distance

Nous avons relevé trois aspects liés à la prestation à distance qui nous semblent pertinents pour l'étude : l'expérience préalable dans les cours à distance, les raisons pour étudier à distance et les rencontres présentiels.

L'expérience préalable dans les cours à distance influence le degré d'apprentissage de l'apprenante ou de l'apprenant (Anderson, Reder et Simon, 1996; Billings, 1991). L'adulte qui a déjà étudié à distance se laisse moins influencer par les obstacles perçus ou réels de l'utilisation des technologies. Il est capable de faire abstraction des technologies, qui lui sont devenues " transparentes " avec l'usage, pour se concentrer sur des tâches d'apprentissage (Anderson, 1994; Burge, 1993).

Les recherches font état de deux types de *raisons pour étudier à distance*, qui dépendent du contexte de l'adulte. Dans les milieux où la formation à distance sert de forme alternative d'éducation, l'adulte choisit d'étudier à distance afin d'apprendre à son rythme, aux moments qui lui conviennent, sans avoir à se déplacer et sans avoir à interagir avec d'autres (CLIFAD, 1998, 1997; Deschênes, 1991). Pour une autre catégorie d'adultes, la formation à distance constitue le seul choix possible, à cause d'obstacles géographiques, sociaux, physiques ou systémiques.

Le contexte géo-démographique (Bilodeau et Potvin, 2002) est un facteur déterminant. La taille d'une localité, liée à son éloignement des grands centres, entraîne souvent le recours aux cours à distance. Des recherches dans le nord de l'Ontario (Contact Nord, 1997) et d'autres milieux minoritaires (Prayal et Gignac, 2004; Marchand *et al.*, 1999) illustrent que ce sont les individus dans les petites localités isolées qui se disent prêts à participer à des cours à distance. Pour d'autres, le cours à distance est perçu comme une imposition (Bilodeau et Potvin, 2002). L'obstacle géographique majeur est la distance entre le domicile et l'établissement le plus proche. En général, les adultes ne semblent pas prêts à voyager plus d'une heure ou deux pour se rendre à des cours sur un campus (Duning *et al.*, 1993; Hezel et Dirr, 1991). Si la distance est plus grande, ils optent souvent pour des cours à distance. Les personnes qui habitent des régions isolées ou rurales ont tendance à demander plus d'interaction sociale dans les cours (Paul, 1990), afin d'avoir des occasions de socialiser et d'être motivées à apprendre (Contact Nord, 1997; Anderson, 1992). Certaines populations d'adultes choisissent les études à distance à cause de handicaps physiques (Lauzon, 1991) ou de responsabilités de travail ou de famille, particulièrement les femmes (May, 1994; Hezel et Dirr, 1991). Les minorités linguistiques et culturelles, pour leur part, font face à des obstacles systémiques. Souvent, les cours et les programmes qui leur sont destinés ne sont disponibles qu'à distance. En d'autres mots, si l'on ne s'inscrit pas à un cours à distance, on n'a tout simplement pas accès à des cours dans sa langue, comme dans le cas des franco-minoritaires, ou à des cours qui reflètent les valeurs de sa culture, comme dans le cas des autochtones. Dans de tels contextes, les réactions par rapport aux cours en groupe sont différentes de celles d'individus qui ont choisi les études en solitaire.

Depuis quelques années, les études s'attardent à la valeur des *rencontres présentielles* à l'intérieur de cours à distance. Les recherches avant les années quatre-vingt-dix parlaient peu de rencontres entre pairs. Il y était question de rares rencontres ponctuelles, organisées dans le but d'offrir du support dans les cours par correspondance. Quoique certains adultes disent avoir apprécié le rôle des pairs dans de petites cellules de travail (Holt, Petzall et Viljoen, 1990; Amundsen, 1988), les

rencontres restent rares et peu fréquentées (Dessaint, 1987). Trois études récentes relèvent la nécessité de rencontres occasionnelles afin d'assurer l'apprentissage collaboratif (Fabro et Garrison, 1998), authentique (Carr-Chellman *et al.*, 2000) ou fondé sur l'approche par problèmes (Scott, 2003) lors de cours universitaires en ligne. Dans ces études, la préférence pour la présence physique des pairs est associée au choix d'apprendre en groupe pour certaines activités.

Les aspects liés au cours à distance

Les recherches sur diverses particularités du cours à distance présentent des résultats utiles pour comprendre les adultes réunis en groupe au moyen de la vidéoconférence ou de l'audioconférence. Comme nous le verrons ci-dessous, les études soulignent l'importance du contenu du cours, de la taille du groupe dans le site, de la répartition géographique des sites, des différences entre le site émetteur et le site éloigné, de la présence du professeur, de la personne seule et des conversations latérales.

Premièrement, le *contenu des cours* semble avoir un impact sur le sentiment d'intégration sociale des adultes dans les cours à distance selon les résultats de Haché (2000) et d'Amundsen (1988). Dans les deux études, les répondantes et répondants inscrits aux cours en sciences humaines ont exprimé un sentiment d'affiliation plus prononcé et ont dit avoir eu plus de contact entre pairs que ceux inscrits aux programmes techniques ou d'administration des affaires. Haché (2000) note de fortes corrélations entre les femmes et le désir de communiquer, tandis que les hommes favorisent les programmes informatiques et ne cherchent pas la communication interpersonnelle.

Deuxièmement, les écrits notent l'importance de la *taille du groupe dans le site*. L'effet de la technologie sur les communications entre membres d'un groupe est fortement influencé par la répartition des personnes dans les sites (Gensollen et Curien, 1992). Plus le groupe est grand et plus le nombre de sites est élevé, plus les apprenantes et apprenants considèrent qu'il est difficile d'apprendre (Marchand *et al.*, 1999; Anderson, 1994). L'interaction est limitée parce qu'il faut attendre son tour pour parler et que les difficultés techniques sont accrues (Bilodeau et Potvin, 2002; Marchand *et al.*, 1999). Il existe une corrélation négative entre la taille des groupes dans les sites éloignés et la satisfaction, la motivation et les résultats des 288 étudiants sondés par Biner *et al.* (1997) dans des cours par audioconférence et vidéoconférence. Le groupe peu nombreux est moins intimidant sur le plan social et fournit moins d'occasions de distractions (Biner *et al.*). Pour les franco-minoritaires de l'Atlantique, le petit groupe suscite des

liens plus serrés, permet d'avoir plus d'attention de la part du professeur et crée une ambiance quasi-familiale (Prayal et Gignac, 2004).

Troisièmement, les études sur les différences entre *les apprenantes et apprenants dans les sites éloignés* et ceux du site émetteur soulignent l'importance du phénomène mais font état de résultats contradictoires. D'une part, certains étudiants et étudiantes ne perçoivent aucune différence dans les interactions étudiants/enseignant, qu'il s'agisse des sites éloignés, du site émetteur et des salles de classe traditionnelles (Thomerson et Smith, 1996). Par ailleurs, les étudiantes d'un programme de sciences infirmières dans un site éloigné indiquent avoir établi des liens plus serrés en vidéoconférence que celles dans le site émetteur, surtout avec les personnes dans leur site (Lia-Hoagberg *et al.*, 1999). Plusieurs études relèvent une plus grande satisfaction dans les sites éloignés (Marchand *et al.*, 1999; Biner *et al.*, 1997; Anderson, 1994), tandis que Thomerson et Smith (1996) rapportent le contraire, notamment par rapport à l'environnement physique. Dans les sites éloignés, on note une modification des comportements habituels de la salle de cours de la part du professeur et des étudiantes et étudiants (Bilodeau et Potvin, 2002; Swartz et Biggs, 1999; Kirby, 1996), ce qui rejoint les recherches des auteurs réunis dans le livre de Gensollen et Curien (1992) sur les interactions dans les téléconférences en vidéoconférence. À partir d'observations fines de "groupes restreints médiatisés", ces auteurs concluent que la distance et le média influencent les comportements et les interactions. La téléconférence constituerait donc une épreuve de situation de communication et interviendrait au niveau de la formation imaginaire du groupe (Jacquinot, 1993; Gensollen et Curien, 1992).

Quatrièmement, la *présence de l'enseignante ou de l'enseignant dans le site* peut affecter la fonction du groupe pour les individus, selon qu'ils se trouvent dans son site ou dans un site éloigné. Landstrom (1996) postule que les adultes qui se trouvent dans le même site qu'une formatrice ou un formateur seraient influencés par sa présence et auraient donc moins de chance de créer des liens entre eux. Lacoste (1992) et Gensollen et Curien (1992) rapportent des comportements ludiques dans les sites loin du président de réunions par audioconférence. Pourtant, en Acadie, les adultes affirment avoir développé l'autonomie et la débrouillardise quand le professeur n'est pas dans le site (Prayal et Gignac, 2004). Anderson (1994) a constaté une différence marquée entre le contexte social du groupe où se trouvait le professeur en audioconférence, où le groupe était plus nombreux, et celui des sites éloignés. Les conversations latérales et l'expérience d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants étaient différents dans les deux types de situations, mais Anderson affirme n'avoir pu obtenir assez de données pour généraliser ses résultats à d'autres situations.

Cinquièmement, la *répartition géographique des sites* occasionne parfois des problèmes entre les groupes à distance. Nous n'avons trouvé que deux études qui se soient penchées sur cette question. Bilodeau et Potvin (2002) rapportent que les rivalités politiques ou sportives entre les villes de l'Abitibi entraînent des hostilités entre les groupes-sites. Les résultats de nos propres expériences d'animation de sessions à distance et de présidence de réunions et d'assemblées générales par vidéoconférence (Paquette-Frenette, 1997) soulèvent un autre phénomène. Nous avons constaté que dans une situation " multisites ", un groupe-site, d'habitude à la périphérie géographique du groupe-classe, fonctionne parfois de façon marginale et va même jusqu'à se positionner à l'encontre des autres. La répartition des sites introduit donc une dynamique " intergroupes " qui mérite d'être explorée.

Sixièmement, les rares études au sujet des *personnes seules dans un site* présentent des résultats équivoques. Dans l'étude de Biner et ses collègues (1997), les personnes seules dans leur site (15 % de l'échantillon total) ont rapporté le niveau de satisfaction le plus élevé et les meilleurs résultats. Pour Anderson (1994), cependant, les étudiantes et étudiants qui étaient seul dans leur site (38 % de l'échantillon) ont rapporté avoir de la difficulté à se sentir membres du groupe-classe et à participer aux discussions avec d'autres. Ils auraient voulu profiter de l'interaction sociale à distance. Cependant, les aspects négatifs de se retrouver seul dans un site étaient compensés, pour certains, par la liberté personnelle accrue, surtout pour effectuer des mouvements sans craindre de distraire les autres.

Enfin, la littérature scientifique qui porte sur les cours à distance en temps direct s'attarde au phénomène des *conversations latérales*. Ces conversations à part ont lieu à l'intérieur d'un site pendant que l'enseignante ou l'enseignant fait une présentation ou anime une discussion du groupe-classe, soit entre deux ou trois personnes, soit entre toutes les personnes dans le site. Il est vrai que de telles conversations ont lieu dans les cours en mode présentiel, mais dans les cours à distance, le professeur ne s'en rend pas compte. Anderson (1994) constate la grande fréquence de conversations latérales (qu'il appelle " *sidetalk* ") dans les cours universitaires par audioconférence. Les réunions et les cours par vidéoconférence contiennent également des " réunions particulières " à voix basse (Bilodeau et Potvin, 2002; Lacoste, 1992; Gensollen et Curien, 1992). Swartz et Biggs (1999) notent le besoin d'adapter les stratégies d'enseignement pour donner aux adultes l'occasion de parler dans le groupe-classe, étant donné qu'ils parleront, quoi qu'il en soit.

Pour certains, ces conversations signalent la faible importance du groupe-classe pour ses membres et ont un effet nocif. Toutes les personnes interrogées par Anderson

(1994) ont rapporté avoir entendu des conversations latérales ou y avoir participé, mais peu d'entre elles se disaient capables d'en réduire la fréquence ou le volume. Lacoste (1992) parle de “ communications collusoires ” et de “ retrait interactionnel ” de la part des individus dans les sites éloignés qui participent à de telles conversations. Les étudiantes et étudiants dans les autres sites, ainsi que le professeur, peuvent avoir l'impression que les membres d'un site éloigné ne s'intéressent pas au contenu du cours. Dans le site local, les conversations distraient les personnes qui veulent suivre la discussion du groupe-classe.

Par contre, Anderson (1994) perçoit ces conversations latérales comme ayant deux rôles importants pour l'apprentissage. Le premier rôle est de clarifier, appliquer et tester le savoir acquis durant l'audioconférence. Anderson a noté plusieurs occasions où les adultes utilisent les conversations latérales pour répéter des commentaires faits par d'autres, pour confirmer leur compréhension de ces commentaires, en somme pour réparer les bris de communication qui résultent de l'absence d'indices non-verbaux et de la qualité inférieure du son dans l'environnement d'une audioconférence. Le deuxième rôle joué par les conversations latérales est de confirmer, illustrer ou contredire l'information fournie par d'autres participantes et participants. Certaines personnes cherchent à vérifier la pertinence et la justesse de leurs opinions dans le site local afin d'acquiescer assez de confiance pour les verbaliser devant le groupe entier. D'autres se satisfont de soulever leurs questions uniquement dans le contexte local. Ainsi, les conversations latérales fournissent un environnement sécuritaire pour hasarder et faire confirmer ses idées. Kantor (1997) va jusqu'à affirmer que les conversations latérales constituent une nouvelle forme d'interaction, le résultat d'une tension entre la *collaboration* (c'est-à-dire l'interaction autorisée) et la *collusion* (l'interaction non autorisée) dans les sites éloignés. Loin de la présence de la personne incarnant l'autorité, c'est-à-dire le professeur, les personnes dans les sites éloignés développent de nouvelles façons d'interagir pour construire ensemble un nouvel environnement d'apprentissage.

Pour résumer, les recherches sur les adultes apprenant dans les cours à distance en temps direct font ressortir à quel point il est important de tenir compte de facteurs contextuels afin de caractériser les fonctions du groupe à distance. La recension des écrits a établi que certaines variables *sociodémographiques*, telles que le sexe et l'âge, peuvent influencer la représentation que se fait l'adulte des fonctions du groupe, tandis que les études sur les variables *psychologiques* n'ont pas fourni de données pertinentes. Les aspects liés à la *prestation à distance*, telles que l'expérience préalable avec les technologies, les raisons pour suivre un cours à distance (l'éloignement géographique, les obstacles sociaux ou systémiques) et l'insertion de rencontres en présence dans les cours

à distance, exercent des effets différents sur l'adulte dans le groupe à distance. Les études ont également montré que les aspects liés *au cours à distance*, tels que le contenu du cours, la taille du groupe-site, les différences entre les sites éloignés et le site émetteur, la présence du professeur dans le site, la répartition géographique des sites, l'expérience vécue par la personne seule dans le site et les conversations latérales influencent les perceptions affectives et cognitives des adultes dans les sites et sont à retenir dans toute exploration du groupe à distance.

2.2.3.2. *Les particularités de la recherche sur les adultes apprenant à distance*

Les résultats des recherches sur les adultes apprenant à distance sont certes d'intérêt. Cependant, il convient de souligner que les perspectives dans lesquelles s'inscrivent ces recherches en limitent parfois la portée. Les limites touchent la difficulté de comparer les résultats issus de pratiques variées, la rareté d'approches critiques, les lacunes méthodologiques, la soumission à des objectifs d'efficacité institutionnelle et l'accent mis sur les études comparatives.

De prime abord, toute recension sur la formation à distance se heurte à la difficulté posée par la grande variété de manières de pratiquer cette forme d'éducation. Il s'ensuit qu'il est peu aisé d'établir des comparaisons entre les recherches (Simonson *et al.*, 2003; Brown et Wack, 1999; Schlosser et Anderson, 1994).

Le manque d'approches critiques en formation à distance est une deuxième lacune (Sumner, 2000; Evans, King et Nunan, 1993). Les seules exceptions sont les écrits de Sawchuck *et al.* (2002), de Harris (1987) et des auteurs réunis par Evans et Nation (1993), qui adoptent une perspective de luttes entre classes sociales, et ceux des féministes, qui remettent en question l'approche androcentriste des études en formation à distance (Kirkup, 1997; Bowman et Will, 1994; Burge, 1990; Faith, 1988).

La méthodologie est un troisième aspect relevé dans les écrits. Une trop grande part des recherches en formation à distance, selon plusieurs auteurs, poursuit des objectifs d'évaluation des programmes (Simonson *et al.*, 2003; Garrison, 2000; Phipps et Merisotis, 1998; Billings, 1991; Moore et Thompson, 1990) et porte trop souvent sur des programmes uniques pour fournir des résultats généralisables (Garrison et Anderson, 2003; Beaudoin, 1991; Coldeway, 1990; Cookson, 1989). Le débat persiste au sujet de la valeur méthodologique des écrits dans le domaine (Brown et Wack, 1999).

Quatrièmement, la plupart des recherches sont circonscrites par leur soumission à des objectifs d'efficacité à portée institutionnelle. Tout comme en éducation des adultes (Merriam et Caffarella, 1999; Houle, 1992), une part importante de la recherche sur les

apprenantes et apprenants à distance est effectuée dans le but de répondre aux besoins des établissements éducatifs. Dans leurs recensions respectives sur la recherche au sujet des apprenantes et apprenants, Cookson (1990, 1989) et Gibson (1998, 1991) déplorent le nombre relativement peu élevé de recherches sur le processus d'apprentissage. Certes, la perception de l'apprenante ou de l'apprenant à distance a connu une évolution (Simonson *et al.*, 2003), mais plusieurs recherches continuent de s'intéresser à la réussite aux études.

La concentration de beaucoup d'études sur des sujets comparatifs constitue un cinquième aspect des écrits sur les apprenantes et apprenants à distance. La grande majorité des études en formation à distance porte sur des comparaisons entre l'enseignement à distance et l'enseignement en mode présentiel, ou sur laquelle des technologies favorise le mieux l'apprentissage. Plusieurs auteurs affirment catégoriquement qu'il n'est plus nécessaire d'effectuer de telles recherches (Simonson *et al.*, 2003; Oliver et Reeves, 1996; Schlosser et Anderson, 1994; Willis, 1993; Beaudoin, 1991) puisque les résultats sont clairs : 1) les apprenantes et apprenants à distance réussissent aussi bien, et parfois mieux, que ceux dans les environnements traditionnels en établissement et 2) aucun média n'est plus efficace qu'un autre pour mener au succès (Karsenti et Larose, 2001b; Sauvé, 1995; Schlosser et Anderson, 1994; Willis, 1993; Duning *et al.*, 1993; Verduin et Clark, 1991; Moore et Thompson, 1990). Pourtant, plusieurs études récentes portant sur les cours en ligne continuent de comparer ces derniers aux cours présentiels du point de vue de l'efficacité.

Selon un symposium nord-américain, les recherches futures devraient plutôt explorer les besoins sociaux d'affiliation des étudiantes et étudiants à distance et l'effet des caractéristiques et du contexte des adultes sur leur apprentissage (Moore, 1995a, 1995b). Depuis quelques années, l'utilisation accrue des nouvelles technologies entraîne une attention plus grande au contexte de l'apprentissage et à une approche qui n'est pas uniquement psychologique (Henderson et Putt, 1999; Gibson, 1991). En concentrant notre recherche sur le contexte franco-ontarien, nous espérons y répondre partiellement.

2.2.4. Les fonctions du groupe en éducation des adultes à distance selon les écrits

Si l'on reprend la liste des caractéristiques du groupe telles que définies par Anzieu et Martin (1982) et d'autres auteurs en dynamique des groupes, on retrouve certaines convergences avec les fonctions du groupe en formation à distance. Il est à noter que selon les écrits, ce ne sont pas toutes les caractéristiques du groupe qui puissent être

prises en rapport avec les fonctions du groupe à distance. Le tableau 2–3 ci-dessous rassemble des éléments relevés dans la recension des écrits sur le groupe en éducation des adultes et en formation à distance.

Tableau 2–3. Les fonctions du groupe à distance en lien avec les caractéristiques du groupe, selon les écrits

Fonctions du groupe en formation à distance	Caractéristiques du groupe correspondantes	Dimensions du groupe
aider à apprendre	<ul style="list-style-type: none"> • but commun des membres • une organisation sociale, avec des normes et des rôles • l'interaction : les membres s'influencent réciproquement en communiquant entre eux 	intellectuelle, liée à l'apprentissage
briser l'isolement de l'apprenante ou de l'apprenant éloigné	<ul style="list-style-type: none"> • l'interdépendance : les membres du groupe répondent aux besoins de contact social 	socioémotive
motiver	<ul style="list-style-type: none"> • l'interdépendance : les membres sont affectés par les autres membres du groupe • la cohésion : sentiment du groupe (en ligne seulement) 	intellectuelle et socioémotive

En somme, donc, la caractéristique primordiale du groupe dans les cours à distance est de fournir un environnement dans lequel les adultes peuvent communiquer ensemble, au moyen de technologies interactives de conférence. Les fonctions du groupe à distance, selon les écrits, sont :

- de promouvoir l'apprentissage, qui est le but commun des membres du groupe de formation, au moyen de l'interaction; le groupe d'apprentissage a une durée suffisante pour permettre à une organisation sociale d'émerger, au besoin; cette fonction liée à l'apprentissage est de caractère surtout intellectuel;
- de briser l'isolement des personnes éloignées; cette fonction à dimension " socioémotive ", pour reprendre l'expression de Boisvert (1987), rejoint les besoins qui incitent une personne à participer à un groupe;
- de motiver l'adulte à apprendre et, en formation à distance, à ne pas abandonner un cours malgré les obstacles posés par la distance; cette fonction relève à la fois d'une dimension intellectuelle et d'une dimension socioémotive, puisque la motivation affecte l'apprentissage (Dweck, 1986); la cohésion, c'est-à-dire le désir de contribuer à l'épanouissement du groupe, se retrouve uniquement dans les cours en ligne, selon les écrits.

À l'intérieur de la dimension de l'apprentissage, on peut ajouter les précisions sur les types d'apprentissage en groupe proposés par les auteurs, notamment par Cranton (1996) et Imel (1999, 1996). L'apprentissage de l'individu à l'intérieur du groupe est foncièrement collaboratif. L'individu participe à la coconstruction du savoir avec les autres membres du groupe d'apprentissage. Cette participation augmente son engagement dans l'activité éducative et améliore son apprentissage, en développant des capacités de pensée de niveau plus élevé. La participation de l'individu peut s'effectuer à divers degrés, allant du simple échange d'informations et d'expériences à une activité qui l'engage dans une remise en question fondamentale de ses perspectives. Le groupe sert ainsi de plusieurs façons à appuyer l'apprentissage de l'adulte, en plus de ses fonctions liées aux besoins sociaux et émotifs de l'adulte.

La recension a également établi l'importance de plusieurs facteurs contextuels liés aux caractéristiques de l'adulte, à la prestation à distance et aux particularités du cours à distance.

Après ce tour d'horizon des écrits sur le groupe en éducation, nous abordons maintenant les écrits sur le groupe selon une autre perspective, celle des minorités.

2.3. Le groupe et les minoritaires

Une recension des écrits sur les minorités franco-canadiennes nous permet de dégager les principales fonctions du groupe chez les minoritaires, ce dont nous traiterons dans cette section. Contrairement à la définition du groupe utilisée dans la section 2.1., tirée des écrits en psychologie sociale, le groupe est pris ici dans son sens sociologique de c. Dans cette section, nous commencerons par décrire l'aspect identitaire des écrits sur les groupes minoritaires francophones du Canada, puis nous examinerons plus précisément les fonctions du groupe culturel, soit de support à la construction de l'identité culturelle et d'espace commun pour la collectivité.

2.3.1. L'aspect identitaire des écrits sur les minorités francophones

Le champ d'études des minorités franco-canadiennes, pour tout récent qu'il soit, présente une abondance de chercheurs, de centres de recherche et d'inventaires bibliographiques, dans plusieurs disciplines (Dennie, 1998; Grisé, 1995; Cardinal, Lapointe et Thériault, 1994). Depuis une vingtaine d'années surtout, on constate un foisonnement d'écrits, dont la diversité de sujets et les méthodes plus rigoureuses de recherche font contraste aux écrits " polémiques et filio-piétistes " (Breton et Savard, 1982) des premières générations de chercheurs (Dennie, 1995). Les écrits sont l'oeuvre

d'historiens, de démographes, de linguistes, de sociologues, de géographes, de juristes ou de politologues, mais peu touchent la perspective de l'éducation des adultes en milieu minoritaire¹¹.

Les sujets les plus importants dans les écrits sur les minorités franco-canadiennes sont l'histoire, l'éducation et l'assimilation (Boudreau, 1995). La caractéristique fondamentale de ces écrits est la question identitaire, qui se manifeste dans les thèmes et dans l'attitude d'engagement des scientifiques.

Le thème sous-jacent à la production au sujet des francophonies minoritaires est celui de l'identité (Boudreau et Nielsen, 1994). " Ce besoin qu'on éprouve de se nommer et de se différencier est presque une obsession. Il a des répercussions (...) sur la recherche en milieu minoritaire. " (Cotnam, Frenette et Whitfield, 1995, pp. 11-12). Depuis le début des années quatre-vingt, les sociologues cherchent à délimiter les frontières du groupe : " Français d'Amérique, Canadiens, Canadiens français, Franco-Ontariens, Ontariens : qui sommes-nous ? " (Juteau-Lee, 1980). Le processus de " production de l'ethnicité " (Juteau-Lee, 1983) est au coeur de tous les autres thèmes dans le corpus d'écrits, que ce soit l'histoire, l'éducation ou la préoccupation pour les pratiques langagières. En Ontario, le Règlement XVII interdisant l'enseignement en français dans les écoles occupe la majorité des écrits, une importance qui reflète sa place prépondérante dans " l'imaginaire franco-ontarien " (Gratton, 1990) et son influence sur la construction identitaire (Farmer, 1996).

Une autre caractéristique marquante de la recherche sur les minorités est la tension entre le désir d'engagement des chercheurs minoritaires dans l'avenir de leur communauté et le besoin d'un détachement associé à la démarche scientifique. Le milieu exerce des pressions pour une recherche engagée et pratique (Thériault, 1995) et plusieurs

¹¹ On ne peut sous-estimer la difficulté de repérage des sources bibliographiques en milieu minoritaire. Une grande part du corpus d'écrits sur les minoritaires est constituée de rapports commandités par des organismes associatifs ou gouvernementaux (Guindon, 1995). Ces rapports sont difficiles à trouver, tout comme les thèses et mémoires. Pelletier (1995), auteur d'un répertoire des thèses publiées au sujet de l'Ontario français, ne peut affirmer avoir produit une liste exhaustive, malgré la consultation de plusieurs banques de données. Une partie de la difficulté provient du fait que peu d'universités ontariennes n'offrent de programmes de troisième cycle dans des matières spécialisées et que les thèses portant sur l'Ontario français se retrouvent éparpillées dans des universités ontariennes anglaises (Welch, 1988), québécoises (Gratton, 1990) ou européennes (Farmer, 1990). À cause de ces difficultés de repérage, nous n'oserions affirmer que notre recension soit exhaustive, malgré le dépouillement de livres, d'actes de colloques, de revues spécialisées telles que la *Revue du Nouvel-Ontario* et *Francophonies d'Amérique*, ainsi que des collections du Centre de recherche en civilisation canadienne-française d'Ottawa et du Centre de documentation du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

chercheurs sur les francophonies nord-américaines sont animés par le principe que “ faire avancer la recherche, c’est faire avancer ces communautés ” (Grisé, 1995). Nous partageons l’avis de Cardinal (1995), que les chercheurs minoritaires doivent maintenir cet engagement tout en visant une certaine distance entre le sujet et l’objet d’étude. Nous reprenons également les arguments de Cuhe (1996, citant Bourdieu, 1985) en faveur de l’utilisation méthodologique de sa propre expérience et de sa propre pratique. L’expérience de la “ minoritude ” est propre aux chercheurs en milieu minoritaire. La référence à cette expérience “ peut être la condition d’une véritable compréhension, à condition bien sûr que cette référence soit consciente et contrôlée ” (Cuhe, 1996, p. 116, citant Bourdieu, 1985).

L’importance accordée à la question identitaire est donc l’élément marquant des écrits sur le groupe minoritaire, y compris l’approche méthodologique favorisée par les chercheurs. Cette place prépondérante dans les écrits et dans les préoccupations des minoritaires nous incite à inclure cette dimension dans tout cadre de recherche qui porte sur une population minoritaire.

2.3.2. Le groupe d’appartenance, référent de l’identité culturelle

Comme on l’a vu ci-dessus, l’analyse des écrits sur les minoritaires a permis de dégager l’importance de la question identitaire pour ce groupe culturel, y compris pour les questions d’éducation. Dans la section qui suit sur les liens entre les questions d’identité et le groupe, nous relevons d’abord les concepts utilisés pour expliquer les fonctions du groupe social par rapport à l’individu. Puis, nous situons le phénomène de l’identité culturelle des membres du groupe, qui se traduit sur le plan opératoire par l’identification. Nous terminons en présentant une typologie de l’identification culturelle dans le groupe minoritaire qui servira à la construction du cadre au chapitre trois.

2.3.2.1. *Les fonctions du groupe par rapport à l’individu*

Les sciences sociales ont fourni des concepts qui aident à décrire la façon dont le groupe attire l’individu, soit pour exercer des pressions de conformité aux normes du groupe, soit pour servir de référent ou de lieu d’appartenance. Ces concepts relèvent parfois du domaine psychologique, parfois du domaine sociologique.

Les fonctions du groupe à portée psychologique ont trait aux normes et à la notion de groupe de référence. La dynamique des groupes, en étudiant les processus à l’intérieur d’un groupe, s’est penchée sur les questions des normes à l’intérieur du groupe et des pressions sur l’individu pour se conformer à ces normes, ainsi que sur l’influence des

“ minorités actives ” à l’intérieur d’un groupe restreint (Moscovici, 1982). On retrouve ici la fonction normative du groupe, selon laquelle le groupe présente des modèles qui influencent les attitudes et les opinions de l’individu. Le groupe peut également exercer une fonction comparative en fournissant des critères de comparaison pour l’individu. On dit alors que le groupe sert de *référence*, c’est-à-dire de groupe auquel l’individu choisit de s’identifier (Grawitz, 1993; De Visscher, 1991). Cette fonction comparative fait partie d’un processus de différenciation psychologique de l’individu (Grawitz, 1993; De Visscher, 1991; Aebischer et Oberlé, 1990).

Sur un plan plus large, un groupe peut également servir de source de sentiment d’appartenance. Le groupe *d’appartenance* est le groupe primordial auquel l’individu s’identifie lorsqu’il a le sentiment subjectif de partager certains traits culturels avec celles et ceux qui se définissent comme membres du groupe, ou que l’individu considère comme membres du groupe (Breton, 1994). Du point de vue sociologique, le groupe d’appartenance se définit parfois comme *communauté*, comme *collectivité*, comme *ethnie* ou comme *communauté de destin*, c’est-à-dire comme groupe social dont les membres partagent un certain nombre de normes et de valeurs, qui se construisent à travers des processus politiques et culturels (Thériault, 1994; De Visscher, 1991; Juteau-Lee, 1983). Le sentiment qui rattache l’individu à ce groupe d’appartenance est l’identité culturelle, au moyen d’un processus d’identification.

2.3.2.2. *L’identité culturelle*

La notion d’*identité culturelle* relie les concepts d’identité et de culture, deux notions qui ont “ un destin lié ” (Cuche, 1996, p. 83), sans pour autant les confondre. La culture, prise dans son sens étendu de modes de vie et de pensée, relève de processus surtout inconscients, tandis que l’identité est un construit social, élaboré dans le rapport à l’autre (Cuche, 1996).

L’identité culturelle constitue l’une des composantes de l’identité *sociale* d’un individu, c’est-à-dire de l’ensemble de ses appartenances dans le système social, telles que l’appartenance à une classe sexuelle, à une classe sociale ou à une nation. L’identité culturelle se forge dans la complexité de la dynamique sociale, ce qui lui confère un caractère fluctuant et multidimensionnel, surtout dans un monde postmoderne où l’individu partage son identité culturelle avec plusieurs autres appartenances (Lyon, 1994).

Nous adoptons la définition proposée par Cuche : l’identité culturelle est le sentiment d’appartenance à un groupe, un construit social qui s’élabore à l’intérieur de

cadres sociaux qui orientent les représentations et les choix des “ agents sociaux ” (Cuche, 1996, p. 86). Ainsi, les membres d’une culture choisissent leur identité, mais ils ne sont pas parfaitement libres pour le faire, puisqu’ils doivent tenir compte des rapports de force entre les groupes sociaux de leur contexte spécifique.

Tout comme l’individu, le groupe est doté d’une identité culturelle, qui permet de le situer dans l’ensemble social et d’identifier qui est membre du groupe (Cuche, 1996). Le groupe cherche à tracer les frontières qui le distinguent des autres, à marquer la distinction entre “ nous ” et “ eux ” (Barth, 1969, cité par Cuche, 1996). Tous les groupes n’ont pas le même pouvoir symbolique pour nommer les autres et se nommer eux-mêmes (Bourdieu, 1980, cité par Cuche, 1996). Les minorités linguistiques, qui sont soit dominées par le groupe majoritaire, soit tout simplement invisibles, ressentent fortement le besoin de définir les frontières ethnolinguistiques qui les situent. Non seulement participent-elles à ce que Bourdieu (Cuche, 1996, p. 90) appelle la “ force mobilisatrice exceptionnelle de tout ce qui touche à l’identité ”, mais, dans leur cas, la défense des frontières de l’identité culturelle est liée à la préservation de leur identité collective (Cuche, 1996; Cazabon, 1996; Juteau-Lee, 1980).

La culture ne produit pas elle-même l’identité culturelle. Ce sont les membres d’un groupe qui attribuent une signification à leur identité, par un processus d’*identification* (Cuche, 1996). Dans le cas des minoritaires, cette identification à la collectivité est d’autant plus revendiquée que la survie du groupe est menacée (Cuche, 1996).

Les jeunes francophones qui n’ont pas eu l’occasion de vivre dans un milieu social francophone et d’être scolarisés dans leur langue peuvent assumer une identité sociale qui ne reflète que faiblement ou pas du tout les liens ancestraux. (Landry et Allard, 1999, p. 410)

Afin de mieux s’identifier, les membres de groupes culturels ont tendance à chercher les traits caractéristiques de leur culture, mais le caractère unique et complexe de l’identité culturelle rend quasi impossible une “ définition juste et irréfutable de telle ou telle identité culturelle ” (Cuche, 1996, p. 89). Certains ont tenté de définir les traits distincts des minorités francophones du Canada. Bernard (1988) aboutit à une impasse en cherchant le “ noyau dur ” des francophones ontariens, qu’il fonde sur des caractéristiques enfermées dans le passé. Chez d’autres, la tentative de définir les communautés minoritaires au moyen de critères numériques conduit au pessimisme devant les taux élevés d’assimilation et d’exogamie¹² (Bernard, 1990; Castonguay, 1982).

¹² L’exogamie désigne le mariage à une personne d’un groupe culturel différent du sien. Dans le cas des francophones minoritaires, l’exogamie veut généralement dire qu’une personne de langue française épouse une personne de langue anglaise. Les études ont montré un

Étant donné la futilité d'essayer de cerner des traits culturels spécifiques, Gallissot (1987, cité par Cuhe, 1996) considère qu'il vaudrait mieux retenir l'identification culturelle comme concept opératoire. Nous abondons dans le même sens. Ainsi, afin de cerner la fonction du groupe en situation minoritaire, nous nous attachons au concept d'identification culturelle pour cerner comment un membre d'un groupe minoritaire s'identifie à son groupe d'appartenance.

2.3.2.3. *L'identification culturelle*

Plusieurs auteurs sur les minorités francophones utilisent le concept d'identification culturelle plutôt que celui d'identité pour parler des liens entre l'individu et le groupe culturel. Ils considèrent 1) que l'identification est un construit, c'est-à-dire que l'on ne naît pas francophone, on le devient, 2) que ce construit est social et non psychologique et 3) que sa portée est collective, c'est-à-dire que les aspects individuels de l'identification sont reliés au groupe culturel (Landry et Allard, 1999).

Les écrits sur les minorités franco-canadiennes proposent deux voies différentes pour déterminer l'identification culturelle de l'individu : 1) les marqueurs linguistiques d'identification ou 2) la représentation de soi. Comme on le verra ci-dessous, la première pose certains problèmes tandis que la deuxième semble plus prometteuse.

Divers auteurs ont tenté de cerner les marqueurs linguistiques (Cazabon, 1996) ou structurels (Juteau-Lee, 1980) d'identification culturelle minoritaire. En d'autres mots, on détermine l'identification selon qu'un individu se décrit comme francophone ou anglophone, Canadien-français ou Fransaskois. Cette auto-identification est influencée par certains facteurs. Théberge (1998) a établi que l'identification de l'individu au groupe culturel est plus marquée si le milieu familial et communautaire de langue française est fort et si l'individu a été scolarisé dans un système d'éducation minoritaire. Churchill, Frenette et Quazi (1985), qui ont étudié l'ensemble du système d'éducation franco-ontarien postsecondaire, ont conclu que l'individu scolarisé dans les écoles de langue française en milieu minoritaire fait preuve d'une identification culturelle plus forte et résiste mieux à l'assimilation. De même, Landry et Allard (1999), Tardif (1995) et Allard (1994) ont tous montré que plus la vitalité ethnolinguistique de la communauté est grande, plus l'identification de ses membres est forte, et que cette influence est plus forte que les caractéristiques personnelles de l'individu minoritaire.

dégré beaucoup plus élevé d'assimilation dans de telles familles, en particulier lorsque la mère est de langue anglaise.

Théberge (1998) note cependant les limites de demander directement à des individus minoritaires de se décrire selon des marques structurelles et linguistiques. Elle constate la force d'attraction d'une double appartenance et l'influence de la " haute modernité " (Giddens, 1990) :

la complexité de la société actuelle fait en sorte qu'il est inutile de croire qu'une seule et même identité culturelle puisse être (...) inculquée à un ensemble de personnes habitant une même province, (...) voire un même quartier. (Théberge, 1998, p. 51)

Si l'on peut difficilement tracer l'identification à la collectivité au moyen de traits culturels distincts ou de marqueurs d'identification, la représentation que l'individu se fait par rapport à sa position en société fournit de meilleurs repères. L'identification vérifiée au moyen des représentations sociales est plus révélatrice que celle des indicateurs objectifs, comme l'a découvert Bernier (1998) dans sa recherche sur la spécificité de la famille franco-ontarienne.

Étant donné la complexité de la question d'identification et la difficulté de mesurer les ambivalences du sentiment d'identité des individus (Lafontant, 1994), les manifestations de l'identification doivent cependant être abordées avec prudence lorsque l'on tente de cerner les fonctions du groupe socioculturel par rapport à l'individu. Le sociologue Raymond Breton (1994) propose une typologie de l'identification qui nous semble pertinente et qui fournit un des éléments du cadre conceptuel de notre recherche.

2.3.2.4. Une typologie de l'identification

Pour Breton (1994), tout comme pour Bernier, la représentation constitue le meilleur moyen de cerner l'identification au groupe d'appartenance. L'auteur propose une catégorisation du degré d'appartenance de l'individu minoritaire à la collectivité francophone, fondée sur la relation que les individus établissent avec le groupe culturel. Il postule que l'identification des individus à la collectivité revêt un caractère dynamique. Étant donné les différences contextuelles entre les individus et la nature changeante du sentiment d'appartenance, il existe des variations dans l'intensité de la relation des individus à la communauté francophone. Cette relation peut être 1) soit construite sur une base pragmatique ou utilitaire, 2) soit basée sur la perception d'une interdépendance, 3) soit fondée sur le sentiment de partager un héritage culturel distinct.

Dans l'identification fondée sur une base *utilitaire*, l'organisation communautaire représente un espace où l'individu peut poursuivre avantageusement ses intérêts. Dans cette modalité d'appartenance, l'aspect *instrumental* de la langue prédomine sur sa

dimension culturelle. Le groupe socioculturel offre des moyens qui permettent à l'individu d'arriver à ses fins, mais sans qu'il y ait d'engagement, constituant ainsi une "ethnicité à la carte" (Breton, 1994, p. 63).

Dans l'identification basée sur la perception d'une *interdépendance*, l'individu perçoit que son sort individuel est lié à celui de la collectivité et qu'il peut améliorer sa condition individuelle en améliorant celle du groupe. Il croit donc qu'une action collective pourrait apporter certains bénéfices et il s'identifie aux autres personnes qui se trouvent dans les mêmes conditions. Le fondement de la relation entre l'individu et la collectivité demeure pragmatique, mais la relation est plus stable et comporte une dimension de *solidarité*.

Enfin, dans l'identification fondée sur le *sentiment de partage d'un héritage* commun, le groupe culturel comporte une dimension *symbolique* importante. L'individu s'identifie au groupe parce qu'il éprouve le sentiment d'une correspondance entre ce qu'il est comme individu et le caractère socioculturel de la collectivité. Il s'identifie à la langue, à l'expérience historique, à l'héritage culturel, aux institutions communautaires et au rôle du groupe dans l'ensemble de la société, parce que ces symboles incarnent le caractère distinctif de la collectivité tel qu'il est perçu par ses membres. Cette dimension repose sur le sentiment que le groupe est différent des autres. Quoique ces différences puissent être davantage imaginées que réelles, Breton considère qu'elles font partie des "stratégies de mobilisation identitaire" (Breton, 1994, p. 65). Le tableau 2-4 résume ces caractéristiques.

Tableau 2-4. Les modalités d'identification à la communauté minoritaire

Base d'identification	Caractéristiques
l'aspect utilitaire	<ul style="list-style-type: none"> • l'individu privilégie l'aspect instrumental de la langue plutôt que les aspects culturels du groupe
l'aspect solidaire	<ul style="list-style-type: none"> • l'individu perçoit la solidarité qui le lie au groupe • le minoritaire croit qu'il peut avancer le sort du groupe tout en avançant le sien
l'aspect symbolique	<ul style="list-style-type: none"> • l'individu perçoit dans le groupe les mêmes caractéristiques que les siennes et sent qu'il partage un héritage commun • le minoritaire privilégie la dimension symbolique du groupe

Source: Adapté de Breton (1994)

Ainsi, les écrits montrent que le groupe exerce une fonction de référent pour l'identité culturelle de l'individu minoritaire. Cette fonction se manifeste chez l'individu du point de vue de son identification au groupe, que l'on peut cerner au moyen de marques

linguistiques ou selon la représentation qu'en fait l'individu lui-même. La représentation fournit une approche plus pertinente à l'identification culturelle. La typologie proposée par Breton (1994) permet de caractériser les représentations d'instrumentalité, d'interdépendance ou de symbolique dans l'identification à la collectivité minoritaire.

2.3.3. Le groupe en tant qu'espace collectif et communautaire

Comme nous l'avons proposé dans le chapitre premier, la dispersion des membres d'un groupe culturel minoritaire et leur nombre peu élevé dans plusieurs endroits confèrent une grande importance au fait de se retrouver avec leurs semblables : " Ces francophones ont le sentiment que, plus ils vivent en français, plus ils s'enrichissent culturellement " (Wagner et Grenier, 1991, p. 450). L'explication fournie pour ce phénomène proviendrait en partie de l'histoire des minorités : ayant toujours vécu en situation minoritaire, celles-ci ont dû développer une forte solidarité au sein de leurs communautés (Jaenen, 1993). " Sans des contacts continus entre les membres d'une communauté, c'est-à-dire sans une certaine vie communautaire, le groupe ne peut conserver la cohésion sociale nécessaire à sa pérennité " (Landry et Allard, 1999, p. 413). L'explication serait également démographique et psychologique. À cause de la vie fragmentée des francophones minoritaires, où " seules des parcelles de vie quotidienne sont vécues en français " (Landry et Allard, 1999, p. 417), les minoritaires chercheraient la présence, physique ou virtuelle, des autres membres de leur groupe culturel afin de briser le sentiment d'isolement en tant que minoritaire (Cazabon, 1989) et de se sentir un peu plus nombreux.

Que disent les écrits à cet égard ? Plusieurs auteurs font allusion au besoin des minoritaires d'être en relation avec leurs semblables pour des raisons d'appartenance. Des études sur les groupes d'entraide en services sociaux concluent que les francophones en milieu minoritaire accordent plus d'importance au réseau de la famille, des amis et de la communauté qu'au réseau sociomédical et institutionnel (Adam, 1995; Kérisit et Dubois, 1995; Gagné, 1995; St-Amand et Vuong, 1994). Cependant, même dans les écrits scientifiques (à ceux cités ci-dessus s'ajoutent Ribordy, 1993 et Frenette et Quazi, 1994), ces affirmations tiennent plus de l'interprétation que de la démonstration empirique. On explique certains résultats en affirmant que les membres de groupes culturels minoritaires cherchent à se retrouver avec leurs semblables, mais l'affirmation elle-même, pour courante qu'elle soit, est peu démontrée. À part la recherche de Gagné (1995), les écrits apportent peu de preuves empiriques par rapport au rôle du groupe socioculturel pour servir de lieu privilégié de rencontre avec ses semblables.

La géographe Gilbert, pour sa part, propose plutôt une analyse symbolique de l'espace collectif franco-ontarien. Elle affirme que, même si à première vue l'Ontario français n'existe pas en tant que territoire continu,

Les Franco-Ontariens occupent néanmoins certains lieux à partir desquels s'organisent les échanges en français, et qui sont localisables sur une carte: écoles, radios, entreprises, théâtres, etc. Ces lieux constituent la trame autour de laquelle s'organisent des réseaux de plus en plus actifs, par-delà la distance. (Gilbert, 1999b, p. 71)

De nouveaux espaces se sont donc formés en Ontario français au cours des années pour pallier en partie les disparités spatiales, au moyen d'un ensemble de réseaux autour desquels s'organisent les échanges entre les membres de la communauté franco-ontarienne. Ces "espaces-réseaux", selon Gilbert (1999b), ont profondément modifié l'espace symbolique des Franco-Ontariens. Ils constituent la "géographie émotive" et imaginaire évoquée par le géographe culturel Shields (1991) pour expliquer le rôle de l'espace dans la représentation culturelle. Toutefois, il reste à faire l'analyse empirique de ces nouvelles formes de rapports sociaux afin d'évaluer leur impact réel sur le renouvellement de l'identité franco-ontarienne.

Ainsi, au terme de cette section, on constate que les écrits sur les collectivités minoritaires accordent une grande importance au contexte spécifique de ces communautés, à leur évolution historique, à leur situation déterminante de minoritaires et, surtout, à la construction de leur identité. Les chercheuses et chercheurs tiennent également à faire de la recherche qui fera avancer ces communautés. Ces constats nous conduisent à ajouter une dimension socioculturelle aux fonctions du groupe quand il est question de minoritaires.

Les études permettent de dégager deux fonctions essentielles du groupe culturel en milieu minoritaire. Le groupe sert de groupe de référence pour la construction de l'identité culturelle. L'importance du groupe culturel dans la construction de cette identité se mesure selon les degrés d'identification au groupe. Le groupe sert également d'espace collectif et communautaire pour rencontrer ses semblables et pour se sentir moins isolé en tant que minoritaire.

La recension des écrits fournit également quelques pistes méthodologiques, telles que la valeur de la représentation comme marque d'identification, donc la pertinence d'une approche interprétative. De même, les liens importants entre les antécédents de scolarisation en milieu minoritaire et la force du milieu communautaire méritent d'être retenus pour cerner l'identification à la collectivité minoritaire.

2.3.4. Les apprenantes et apprenants adultes minoritaires en formation à distance

La recension des écrits au sujet des minorités linguistiques franco-canadiennes révèle que l'éducation constitue un sujet privilégié et que ce dernier est abordé surtout selon une perspective historique, systémique et de revendication des droits à l'éducation en langue française. Elle a également fourni quelques indications de l'importance du groupe pour l'apprentissage en situation minoritaire.

Nous avons cherché dans les écrits des résultats permettant de cerner quelques caractéristiques des apprenantes et apprenants adultes en Ontario français, afin de mieux comprendre les adultes dans les cours à distance. Nous avons dû constater qu'il existe de grandes lacunes dans la littérature scientifique minoritaire eu égard aux apprenantes et apprenants adultes dans ces milieux. Très peu des 292 titres de la bibliographie de Welch (1995) sur l'éducation en Ontario ou des sujets de thèses sur l'Ontario français (Pelletier, 1995) portent sur les adultes. Des oeuvres plus récentes qui visent à établir "l'état des lieux" (Thériault, 1999) reflètent la même absence d'intérêt pour les apprenantes et apprenants adultes.

Les résultats de recherches sur l'alphabétisation et la pédagogie minoritaire et sur l'éducation permanente jettent un éclairage partiel sur les apprenantes et apprenants adultes franco-ontariens, en faisant ressortir la portée collective d'apprendre comme adulte franco-ontarien. L'aspect collectif de l'apprentissage se retrouve également dans quelques rares écrits sur les adultes dans les cours à distance en Ontario français et ailleurs dans le monde. En somme, les écrits sur les adultes franco-ontariens en formation à distance se sont révélés une source plus féconde que les études sur les apprenantes et apprenants adultes francophones de la province.

2.3.4.1. La portée collective d'apprendre comme adulte francophone minoritaire

Quelques écrits sur l'Ontario français et sur d'autres francophonies canadiennes proposent une approche pédagogique ou andragogique en milieu minoritaire qui tient compte de l'importance de l'aspect culturel, social et communautaire.

Une étude portant sur les adultes franco-ontariens inscrits à des activités d'éducation permanente révèle que ces derniers cherchent les occasions d'échanges dans leur langue avec leurs semblables. Les sujets ont mis l'accent sur la nature sociale des activités d'éducation permanente en Ontario francophone.

L'activité sociale, le fait de se retrouver entre francophones, surtout dans les régions à faible densité francophone comme le Nord-Ouest, est parfois aussi importante que le domaine d'apprentissage. (...) Au cours de plus d'une entrevue, les répondants ont signalé l'importance qu'accorde leur groupe à se retrouver entre francophones, et que l'activité précise des rencontres servirait plutôt de prétexte. (Stern et Paquette-Frenette, 1991, pp. 36-37)

Ces données reliées à des cours d'intérêt s'appliquent peut-être également aux cours crédités de niveau postsecondaire.

Les résultats des recherches en alphabétisation en milieu minoritaire fournissent peu de détails quant aux caractéristiques des adultes, puisque la recherche s'intéresse très peu à l'analphabétisme en milieu minoritaire (Wagner, 1995) ou ne fournit que des rapports du taux local d'analphabétisme. Toutefois, Wagner et Grenier (1991) proposent une méthode d'alphabétisation *culturelle* et *communautaire*, d'inspiration freirienne (Freire, 1983), qui clarifie l'importance du groupe culturel pour les adultes en milieu minoritaire. Comme la "pédagogie minoritaire" prônée par Landry et Allard (1999), la méthode est fondée sur la conscience de l'identité culturelle et vise la survivance culturelle et linguistique de la collectivité. Ces deux approches misent sur la conscientisation et la coopération en groupe pour former les minoritaires à changer leur condition sociale, à trouver des façons créatives d'affirmation culturelle et échapper au "syndrome du minorisé" (Landry et Allard; Cazabon, 1989). Nous retenons de ces écrits l'importance pour les apprenantes et apprenants adultes minoritaires d'apprendre en groupe, de relier leur apprentissage à des valeurs collectives et de l'inscrire dans leur contexte culturel.

2.3.4.2. *L'adulte franco-ontarien dans les cours à distance*

Si les écrits franco-minoritaires sur l'éducation contiennent très peu de données sur les apprenantes et apprenants adultes franco-ontariens, on peut cependant en trouver dans quelques études sur l'éducation à distance. Ces dernières prônent des modèles qui ressemblent aux approches communautaires et collectives des écrits sur l'alphabétisation, la pédagogie minoritaire et l'éducation permanente.

La littérature scientifique sur les minorités franco-canadiennes en éducation à distance recommande de choisir des approches pédagogiques qui reflètent les objectifs plus larges de la collectivité (Thomas et McDonnell, 1995; Lamy et Pelletier, 1995; Paquette-Frenette et Larocque, 1995; Thomas, Paquette-Frenette et Larocque, 1993). Des recherches récentes apportent des données empiriques pour confirmer la préférence des apprenantes et apprenants minoritaires par rapport au groupe. Des femmes franco-

ontariennes de l'est de l'Ontario inscrites à des cours à distance ont dit préférer les parties du cours livrées par audioconférence à celles où elles devaient apprendre individuellement à partir de documents écrits (Marois, 1994). L'aspect social, c'est-à-dire connaître d'autres femmes francophones dans le site et dans d'autres villes, avait parfois une plus grande importance que le contenu. De même, plus des deux tiers des professionnelles et professionnels de la santé franco-ontariens étudiés par Larocque (1994, 1992) ont dit préférer suivre des cours à distance axés sur les groupes plutôt que des études individuelles, ainsi que la majorité (12 sujets sur 16) des adultes francophones inscrits à la maîtrise en éducation en Ontario et en Saskatchewan (Marchand, 1994). Dans la recherche de Boisvert (1987) sur les cours postsecondaires en audioconférence au Nouveau-Brunswick, 77,5 % des sujets disent préférer des études en groupe.

Les données de l'étude de Marchand *et al.* (1999) auprès d'apprenantes et d'apprenants dans quatre établissements postsecondaires en Ontario et au Nouveau-Brunswick complètent les résultats des études précédentes. Les trois quarts des personnes recensées indiquent que si elles ne pouvaient suivre des cours à distance par vidéoconférence, elles opteraient pour la formation traditionnelle sur campus, malgré les coûts financiers et les obstacles personnels que cela entraînerait; seulement un sixième opterait pour des cours par correspondance. Quoique l'aspect social des vidéoconférences soit apprécié, il est d'importance secondaire. Plus de la moitié des sujets considèrent que l'accès de leur communauté à l'éducation à distance peut avoir beaucoup d'impact sur son développement économique et culturel.

La constante dans ces écrits est que les minoritaires veulent étudier ensemble au moyen des technologies interactives, s'associer aux autres membres de leur groupe culturel et, par extension, assurer la survie du groupe.

2.3.4.3. L'adulte minoritaire dans les cours à distance ailleurs dans le monde - l'appropriation de la distance

En Europe comme chez les autochtones et les minorités francophones, les minorités se sont approprié l'éducation à distance en lui donnant une portée collective. L'importance de la transmission de la culture et la préoccupation de conserver la culture pour la minorité les incite à choisir des modèles de formation à distance qui sont fondées sur le groupe socioculturel. Toutefois, une recension du répertoire mondial des écrits sur la formation à distance, du *International Centre for Distance Learning (ICDL)*, a révélé très peu d'écrits sur les apprenantes et apprenants minoritaires en formation à distance. La banque de données du ICDL est considérée comme la source la plus complète au

monde dans ce domaine d'étude (Weaver, 1995; Harry, John et Keegan, 1993). Sur les vingt-quatre titres au sujet des minoritaires dans la section *Ethnic groups and refugees* relevés en mars 2004, dix-neuf portent sur les autochtones du Canada ou de l'Australie; cinq font référence aux minorités francophones canadiennes, surtout en Ontario français.

Les écrits sur les autochtones canadiens et australiens montrent la portée collective et l'adaptation des modèles aux valeurs et aux pratiques culturelles pour assurer la survie de leur groupe. Pour réduire le taux d'abandon aux études secondaires et augmenter le nombre de professionnelles et professionnels autochtones, les communautés amérindiennes isolées ont changé les modèles de formation à distance après avoir constaté l'échec d'approches habituelles (May, 1994; Sharpe, 1992). D'après les études, le succès des modèles adaptés dépend du niveau élevé d'engagement communautaire, d'une approche au savoir qui reconnaît le respect porté aux "anciens" et de l'utilisation des technologies interactives pour permettre aux adultes de s'associer avec des membres de leur groupe culturel sur les plans académique, social et même politique (Lambert *et al.*, 2002; Matheos, 1997; Gruber et Coldevin, 1995; Spronk, 1995; Fiddler, 1992; Hotchkis et Driedger, 1992). En Australie, les étudiants Indigènes profitent de l'intégration de facteurs du contexte culturel dans leur programme d'étude (Henderson et Putt, 1999).

Au terme d'une recension d'écrits sur les apprenantes et apprenants franco-ontariens, nous concluons qu'il existe si peu de données empiriques sur ces personnes qu'il est presque impossible d'en identifier des caractéristiques. Le nombre peu élevé d'études confirme l'intérêt de concentrer une recherche sur ces personnes, en particulier les adultes apprenant dans les cours à distance de niveau postsecondaire. Les résultats des études sur l'alphabétisation et l'éducation permanente, tout comme les écrits sur la formation à distance, évoquent la portée collective d'apprendre comme adulte minoritaire. L'accent sur l'aspect social de l'apprentissage avec des personnes parlant la même langue et l'importance d'inscrire l'apprentissage dans les valeurs collectives et la survie du groupe soulignent l'importance d'apprendre en groupe en contexte minoritaire, qu'il soit en présence ou à distance.

2.4. La synthèse des écrits sur les fonctions du groupe à distance chez les adultes minoritaires

La recension sur le groupe en éducation (voir tableau 2-3, p. 65) avait fait émerger les dimensions intellectuelles et sociales des fonctions du groupe. Dans le groupe à distance, la fonction de rupture de l'isolement revêt une importance capitale. Cette fonction

sociale et émotive devient doublement importante lorsqu'il s'agit de minoritaires, dont l'isolement à l'intérieur de la majorité les pousse à vouloir retrouver leurs semblables. Le groupe prend donc une coloration socioculturelle lorsqu'il s'agit d'adultes minoritaires dans des cours à distance, ce qui vient compléter les autres dimensions du groupe et nous porte à ajouter la dimension socioculturelle à toute étude mettant en jeu des adultes en milieu minoritaire.

Le dépouillement des écrits sur le groupe, sur les minorités et sur les adultes minoritaires étudiant à distance nous permet de conclure que la question des fonctions du groupe n'a pas encore été traitée selon l'angle de recherche que nous proposons. Les écrits illustrent cependant que le groupe en contexte éducatif exerce une influence sur l'apprentissage et sur les aspects socioémotifs de l'individu. Ces fonctions se retrouvent autant chez les jeunes en milieu scolaire que chez les adultes, autant en présence qu'à distance, mais à des degrés différents. Les recherches semblent suggérer que les effets sociaux et affectifs sont plus évidents que les résultats cognitifs, quoique des études récentes au sujet des groupes en téléconférence laissent entrevoir des signes d'apprentissage collaboratif et complexe. Les recherches sur les adultes apprenant à distance soulignent l'importance de facteurs contextuels, qu'ils soient liés aux caractéristiques sociodémographiques de l'adulte ou aux particularités du cours à distance. Les études indiquent également l'importance accordée à l'interaction en groupe par certaines populations, en particulier les femmes et les minorités linguistiques et culturelles lorsqu'elles étudient à distance.

Chapitre trois – La méthode

Nous rappelons la question de recherche précisée à la fin du chapitre premier : “ Quelles sont les fonctions du groupe dans les cours postsecondaires à distance selon des adultes franco-ontariens ? ” Dans ce troisième chapitre, nous décrivons la méthode adoptée pour atteindre le but poursuivi par la recherche, c'est-à-dire d'identifier les fonctions du groupe par rapport à l'individu en formation à distance et de proposer des explications pour ces fonctions. Le chapitre se divise en huit parties. D'abord, nous présentons le cadre conceptuel, tiré de la recension des trois champs identifiés dans la problématique. Puis, nous faisons état de la méthodologie adoptée pour recueillir et analyser les données, en traitant du type de recherche, de la population visée, de l'outil de cueillette des données ainsi que des définitions opératoires, du déroulement de la cueillette et du traitement des données. Nous présentons ensuite le profil des participantes et des participants et nous terminons en identifiant les limites de la recherche.

3.1. Le cadre conceptuel

La grille qui encadre la recherche est tirée des trois champs recensés dans le chapitre précédent, soit le groupe en éducation des adultes, en formation à distance et chez les minoritaires. À partir de ces écrits, nous avons retenu trois aspects spécifiques du groupe que nous appelons *dimensions*. Nous postulons que la combinaison de ces trois dimensions permet de tenir compte de la situation des adultes franco-ontariens dans les cours postsecondaires à distance. À l'intérieur de chacune de ces dimensions, le groupe exerce diverses *fonctions*, c'est-à-dire qu'il joue des rôles différents pour l'adulte apprenant à distance. Nous utilisons le terme de fonction selon l'usage courant du terme et non pas dans son sens biologique ou sociologique (Boudon et Bourricaud, 1982). Tel que nous l'avons indiqué aux chapitres précédents, nous entendons par *fonctions* du groupe les rôles caractéristiques du groupe par rapport à l'individu apprenant à distance. La section 3.1.2. présente les *métafonctions* du groupe, construites à partir de trois cadres dans les domaines recensés. La section 3.1.3. dresse la liste des éléments *contextuels* retenus, c'est-à-dire les éléments propres au contexte franco-ontarien des cours à distance, ainsi que les raisons qui expliquent leur inclusion dans le cadre conceptuel. Nous terminons la section sur le cadre en explorant les liens possibles entre les dimensions.

3.1.1. Les trois dimensions du groupe

Comme on a pu le constater d'après les écrits sur le groupe, les auteurs s'entendent sur la présence de deux composantes du groupe : la tâche et les relations interpersonnelles. Nous avons établi dans le chapitre deux qu'en formation à distance les fonctions du groupe liées à la tâche ont trait à l'apprentissage. Nous retenons donc la dimension de l'apprentissage comme première dimension du cadre conceptuel.

De plus, étant donné que les relations interpersonnelles dans les groupes à distance relèvent du domaine à la fois émotif et social, nous étudierons l'aspect socioémotif du groupe, pour reprendre l'expression de Boisvert (1987).

Ainsi, les deux premières dimensions de notre cadre sont la dimension de l'apprentissage et la dimension socioémotive.

À ces deux dimensions s'ajoute celle qui reflète la situation spécifique des adultes franco-ontariens, c'est-à-dire le fait d'être une population minoritaire. Nous nous rallions à la position des constructivistes sociaux dont la perspective est très répandue en éducation à distance (Slater et van Aalst, 2002; Phillips, 1995; Davydov, 1995; Jonassen *et al.*, 1995). Pour ces auteurs, il est essentiel d'inclure les dimensions du contexte qui sont fondamentales pour l'apprenante ou l'apprenant. Or, pour les minoritaires, la dimension contextuelle fondamentale est identitaire et liée à l'identification au groupe culturel. La troisième dimension du cadre est donc socioculturelle.

3.1.2. La construction du cadre conceptuel

Pour chacune de ces dimensions, nous avons retenu trois métafonctions, inspirées des écrits sur les types d'apprentissage en groupe, sur les caractéristiques essentielles d'un groupe restreint et sur les modalités d'identification de l'individu minoritaire. Nous avons combiné et adapté trois cadres :

- 1) pour la dimension de l'*apprentissage*, le cadre de Cranton (1996) sur les types d'apprentissage de l'individu en groupe,
- 2) pour la dimension *socioémotive*, les caractéristiques d'un groupe restreint en dynamique des groupes (cf. les auteurs en dynamique des groupes, dont De Visscher, 1991)
- 3) et, pour la dimension *socioculturelle*, la typologie de Breton (1994) sur les types d'identification au groupe culturel de l'individu minoritaire.

Cette section explicite comment nous avons construit le cadre conceptuel en combinant les trois cadres. Les cadres sont présentés selon l'ordre suivi lors de l'élaboration du cadre conceptuel.

La typologie de Breton (1994) a fourni la première charpente du cadre. Cet auteur postule que l'individu minoritaire s'identifie au groupe culturel de trois façons : il ou elle a soit une identification *instrumentale* au groupe, soit une relation de *solidarité* et d'*interdépendance* par rapport au groupe, soit, enfin, une relation *symbolique* dans laquelle l'individu s'identifie aux mêmes valeurs et au même héritage que les autres membres du groupe culturel.

Nous avons ensuite tracé des liens entre la typologie de Breton (1994) et celle de Cranton (1996) sur les types d'apprentissage de l'individu en groupe. Cette dernière émet l'hypothèse que l'individu effectue trois types d'apprentissage quand il est en groupe : l'apprentissage coopératif lui donne accès à un savoir *instrumental* au moyen de l'échange d'information et d'expertise, l'apprentissage collaboratif le conduit à un savoir *communicatif et social*, tandis que l'apprentissage transformationnel entraîne un savoir *émancipateur*. Le groupe joue donc un rôle soit instrumental, soit communicatif, soit émancipateur quant à l'apprentissage de l'individu. En superposant les termes de Breton (1994) à ceux de Cranton (1996), nous avons construit la deuxième étape du cadre, en ajoutant la dimension de l'apprentissage à la dimension socioculturelle. L'aspect instrumental (Cranton) correspond à la notion d'utilitaire chez Breton, le rôle communicatif et social (Cranton) correspond à l'aspect de solidarité et d'interdépendance (Breton) et l'apprentissage émancipateur (Cranton) agit sur le plan symbolique (Breton)¹³.

Enfin, pour la dimension socioémotive, nous avons puisé dans les écrits sur la dynamique des groupes, auxquels nous avons ajouté les besoins particuliers des adultes qui étudient à distance. Nous rappelons que les auteurs en psychologie sociale s'entendent sur un certain nombre de caractéristiques du groupe " optimal " (St-Arnaud, 1980); ce sont ces caractéristiques qui nous servent de points de repère pour le degré de *cohésion* du groupe, pour le sentiment de groupalité ou le sentiment d'appartenance à un groupe de personnes réunies dans un but commun. Cette *cohésion* rejoint la notion de solidarité introduite par Breton (1994) et celle de collaboration en vue de l'apprentissage

¹³ Il est à noter que le sens que nous attribuons au concept d'*apprentissage instrumental* n'est pas le même que celui de Habermas par rapport au savoir instrumental. Le concept tel que nous l'utilisons réfère à un type d'apprentissage qui se situe dans les premiers niveaux de la taxonomie cognitive de Bloom (1956, cité par Cranton, 2000), c'est-à-dire de connaître et de comprendre sans toutefois analyser, faire des synthèses ou remettre ses idées en question.

d'un savoir *social* et *communicatif*, proposée par Cranton (1996). Le groupe optimal peut même jouer un rôle intense pour l'individu, ce qui lui confère une fonction *symbolique*. En deçà de ces métafonctions d'interdépendance ou symboliques, cependant, le groupe peut également jouer un rôle social simple, relevé dans les écrits sur les adultes qui s'inscrivent à de la formation surtout pour rencontrer d'autres personnes (Boshier, 1977; Houle, 1961). Dans les cours à distance, comme l'a fait ressortir la recension, cet aspect social sert à briser l'isolement. Il correspond à la métafonction utilitaire ou instrumentale.

3.1.3. Les métafonctions du groupe

En combinant et en adaptant ces cadres, nous dégageons trois catégories ou métafonctions du groupe : instrumentale, d'interdépendance et symbolique.

3.1.3.1. La métafonction instrumentale

La métafonction instrumentale se situe au niveau le plus simple du rapport de l'individu au groupe. Sur le plan de l'apprentissage à distance, cette catégorie désigne le fait de fournir un environnement où l'adulte se trouve en relation avec d'autres personnes pour acquérir ou développer son savoir. L'adulte peut apprendre en échangeant avec d'autres plutôt que d'interagir seul avec le matériel du cours. Le savoir visé est un savoir instrumental, acquis dans le partage d'information, d'expériences et d'expertise. Dans les cours par vidéoconférence et audioconférence, l'interaction en groupe s'effectue entre l'individu et les personnes dans le site local ou dans les autres sites. De plus, comme nous l'avons relevé dans le chapitre deux, les cours en temps réel par vidéoconférence et audioconférence donnent au travail un rythme régulier et organisé. La présence des pairs, ainsi que les rencontres hebdomadaires, motivent l'individu à effectuer des travaux de façon régulière.

Sur le plan socioémotif, le groupe permet de rencontrer d'autres personnes et de briser l'isolement des étudiantes et étudiants à distance. Le groupe a une métafonction instrumentale pour les adultes qui participent à la formation pour des raisons sociales, par intérêt pour l'activité en soi.

Sur le plan socioculturel, la métafonction instrumentale du groupe culturel est de fournir à l'individu minoritaire un espace pour poursuivre ses intérêts à caractère utilitaire. L'aspect instrumental de la langue domine, sans qu'il y ait d'engagement culturel de la part de l'individu. L'adulte participe aux cours à distance en français parce que ceux-ci se donnent dans sa langue.

3.1.3.2. *La métafonction d'interdépendance*

À un deuxième niveau, le groupe exerce une métafonction d'interdépendance, pour raffermir et approfondir les liens avec les autres. Sur le plan de l'apprentissage, le groupe sert à augmenter les occasions de collaboration avec d'autres pour la construction commune des savoirs et pour la création d'une communauté de savoir. L'apprentissage collaboratif s'effectue lorsque les adultes travaillent ensemble pour construire une compréhension d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils sont inscrits. Ce savoir "communicatif" (Cranton, 1996) va plus loin que la simple acquisition de contenus et d'habiletés. Une attention plus soutenue par rapport à l'interaction dans le groupe conduit à des apprentissages de niveau plus élevé, à une pensée plus critique et autonome.

Dans sa métafonction d'interdépendance, le groupe peut servir à augmenter les liens sociaux. L'esprit de groupe peut attirer l'intérêt de l'individu et réduire l'anonymat des cours à distance en offrant à l'adulte une entité à laquelle s'identifier. Le groupe aide donc à motiver l'adulte à continuer ses études et à contrer l'abandon, risque que court tout adulte inscrit à des cours à distance.

La métafonction d'interdépendance est associée aux adultes qui perçoivent une interdépendance entre leur sort individuel et celui de la collectivité. Le groupe peut fournir l'espace pour se retrouver avec leurs semblables et pallier le sentiment d'isolement de minoritaires dispersés en petits nombres dans plusieurs communautés (Thomas et McDonnell, 1995).

3.1.3.3. *La métafonction symbolique*

Le groupe peut également exercer un effet très puissant sur l'individu. Sur le plan de l'apprentissage, des collaborations intenses au niveau du groupe peuvent engager l'adulte dans un apprentissage profond qui l'entraîne à revoir ses postulats. La transformation de ses perspectives à travers une réflexion critique commune conduit à un apprentissage transformationnel et émancipateur (Cranton, 1996).

Sur le plan socioémotif, le groupe à fonctionnement optimal (St-Arnaud, 1980) engage activement l'individu. La métafonction symbolique du groupe se manifeste par la connaissance intime des autres membres, une influence réciproque profonde entre les membres et un intense sentiment d'appartenance au groupe.

Le sentiment d'appartenance au groupe se produit également sur le plan socioculturel. Pour l'adulte minoritaire qui éprouve le sentiment d'une correspondance entre ce qu'il est comme individu et le caractère socioculturel de la collectivité, le groupe joue un

rôle symbolique important (Breton, 1994). L'identification de cet adulte se fait non seulement par rapport à la langue, mais aussi au sujet de l'expérience historique, de l'héritage culturel, des institutions communautaires du groupe culturel et de son rôle dans l'ensemble de la société. Le groupe lui sert donc dans ses stratégies identitaires fondamentales, comme référent de son identité culturelle.

Le tableau 3–1 résume les métafonctions du groupe à distance retenues pour notre cadre, à l'intérieur des trois dimensions du groupe.

Tableau 3–1. Les métafonctions instrumentale, d'interdépendance et symbolique selon les dimensions du groupe

Métafonctions	Dimension de l'apprentissage	Dimension socioémotive	Dimension socioculturelle
Métafonction instrumentale <i>l'utilitaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • appuie l'apprentissage instrumental au moyen de l'interaction et du partage d'information, d'expériences et d'expertises • encourage un rythme régulier de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • fournit un lieu de rencontre d'autres personnes • brise l'isolement de l'adulte apprenant à distance 	<ul style="list-style-type: none"> • fournit un espace où l'individu minoritaire peut poursuivre ses intérêts utilitaires • représente un moyen de suivre des cours dans sa langue
Métafonction d'interdépendance <i>la solidarité</i>	<ul style="list-style-type: none"> • appuie l'apprentissage collaboratif au moyen - de la construction commune des savoirs et - de la création d'une communauté de savoir 	<ul style="list-style-type: none"> • attire l'intérêt de l'individu au moyen de liens sociaux actifs • fournit une entité à laquelle on peut s'identifier et réduit l'anonymat • motive à continuer les études, à contrer l'abandon 	<ul style="list-style-type: none"> • brise l'isolement du minoritaire qui perçoit une interdépendance entre son sort et celui de la collectivité
Métafonction symbolique <i>l'engagement transformationnel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • appuie l'apprentissage émancipateur au moyen de collaborations intenses et d'une réflexion critique commune • conduit à la transformation des postulats de l'adulte 	<ul style="list-style-type: none"> • fournit la connaissance intime des autres membres • exerce une influence des autres et sur les autres • suscite un sentiment d'appartenance profond 	<ul style="list-style-type: none"> • sert de référent pour l'identification de l'individu minoritaire à son groupe d'appartenance • sert aux stratégies identitaires fondamentales

3.1.4. Les éléments contextuels

La recension des écrits, dont nous avons fait état dans le chapitre deux, a donc fourni des composantes organisées en un cadre qui réunit des éléments des trois champs recensés. Les écrits sur les apprenantes et apprenants à distance dans un contexte minoritaire ont également fait ressortir la pertinence d'un certain nombre d'aspects contextuels qui sont susceptibles d'influencer les fonctions spécifiques du groupe à distance.

Afin de mieux comprendre ces fonctions dans les cours postsecondaires par vidéoconférence et audioconférence en milieu franco-ontarien, nous avons retenu quatre catégories d'éléments contextuels. Ces éléments ont trait aux caractéristiques personnelles des adultes, aux aspects socioculturels impliqués, à la prestation à distance et aux particularités du cours à distance. Ils servent à délimiter les caractéristiques sociodémographiques des sujets pour la cueillette de données et contribueront à expliquer certaines fonctions et sous-fonctions lors de l'analyse. Le tableau 3-2 résume ces éléments.

Tableau 3-2. Les aspects contextuels retenus

Personnels	Socioculturels	Liés à la prestation à distance	Liés au cours
<ul style="list-style-type: none"> • âge • sexe 	<ul style="list-style-type: none"> • région habitée (Nord, Centre, Est) • taille de localité • vitalité ethnolinguistique de la communauté • scolarisation en milieu minoritaire 	<ul style="list-style-type: none"> • expérience préalable avec les cours à distance • raisons pour le choix d'un cours à distance • choix d'un mode d'apprentissage individuel ou de groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • contenu du cours • mode de prestation • taille du groupe (groupe-site, autres groupes) • répartition des sites • présence du professeur dans le site • fréquence de conversations latérales • fréquence de travaux de groupe

3.1.4.1. Les caractéristiques personnelles de l'adulte

Dans les écrits, nous avons vu que l'*âge* peut influencer la représentation que se fait l'apprenante ou l'apprenant adulte des fonctions du groupe, surtout à cause de l'expérience de vie accumulée. Il est également important de tenir compte du *sexe* de l'adulte, non seulement pour éviter le sexisme dans la recherche (Eichler, 1991) mais parce que la proportion élevée de femmes inscrites aux cours à distance au Canada (Faille et Umbriaco, 1999; Sturrock, 1988) mérite que l'on porte une attention toute particulière aux phénomènes qui les touchent.

3.1.4.2. Les caractéristiques liées au contexte socioculturel

La *région* habitée par l'adulte inscrit aux cours à distance a une incidence sur la présence de cours à distance et sur son degré d'identification, puisque le Nord, l'Est et le

Centre/Sud de l'Ontario présentent un profil sensiblement différent quant à la démographie et la complétude institutionnelle. De même, la *taille* de la localité habitée par l'adulte influence sa perception des cours à distance et ses rapports interpersonnels. Troisièmement, la *vitalité ethno linguistique* de la communauté, en particulier les liens entre le site des cours à distance et les autres activités de la communauté, peut influencer l'identification. Enfin, la *scolarisation préalable en milieu minoritaire* a un impact sur le sentiment d'appartenance.

3.1.4.3. Les aspects liés à la prestation à distance

Le contexte de cours à distance au moyen de technologies interactives pourrait avoir un impact sur la perception des fonctions du groupe. *L'expérience préalable avec les cours à distance* permet à l'adulte de faire abstraction des technologies et de se centrer sur l'apprentissage avec ses pairs. Les *raisons* invoquées pour suivre un cours à distance, en particulier la question de la distance physique de l'établissement offrant des cours en français, affectent différemment les adultes franco-ontariens dont le bilinguisme donne lieu à quatre choix : un cours en français en présence, en français à distance, en anglais en présence ou en anglais à distance. Les raisons invoquées pour le choix peuvent contribuer à cerner l'identification culturelle. Enfin, le fait de préférer le *mode d'apprentissage* individuel ou de groupe peut également influencer les perceptions. Un adulte inscrit à un cours par audioconférence qui a une préférence pour l'étude individuelle peut considérer l'environnement de groupe comme une entrave à sa liberté tandis que l'individu qui préfère un environnement où il peut être en relation avec ses pairs peut voir des avantages à la situation de groupe.

3.1.4.4. Les aspects liés aux particularités du cours à distance

Puisque la formation à distance peut se pratiquer de façons diverses, le cours spécifique auquel est inscrit l'adulte présente souvent des caractéristiques uniques, qu'il est important de relever pour comprendre les effets variables sur les fonctions du groupe. D'abord, le *contenu* du cours peut affecter l'importance accordée à l'interaction avec les pairs. Le *mode de prestation technologique* du cours peut avoir un impact, en particulier la place accordée aux diverses technologies dans un cours multimodal. Puisque la *taille* du groupe détermine les conditions d'interaction et d'apprentissage, il convient de clarifier la taille de chaque groupe-site dans les cours par téléconférence. L'interaction entre les groupes-sites risque d'être affectée par le nombre de groupes en interaction dans une classe "éclatée", donc il est important d'inclure la *configuration des sites* dans le cours

et leur *répartition géographique*. La *présence de l'enseignante ou de l'enseignant dans le site* peut affecter les comportements de l'individu. Il est important de considérer la *fréquence de conversations latérales* dans le groupe, pour ses effets positifs et négatifs. Enfin, la *fréquence des travaux de groupe* dans le cours peut promouvoir l'apprentissage collaboratif et donc affecter les fonctions spécifiques du groupe.

3.1.5. Le cadre général de la recherche

La figure 3–1 résume le cadre général de la recherche. Le cadre contient les métafonctions à l'intérieur des trois dimensions choisies pour étudier le groupe, et ajoute les éléments contextuels pertinents.

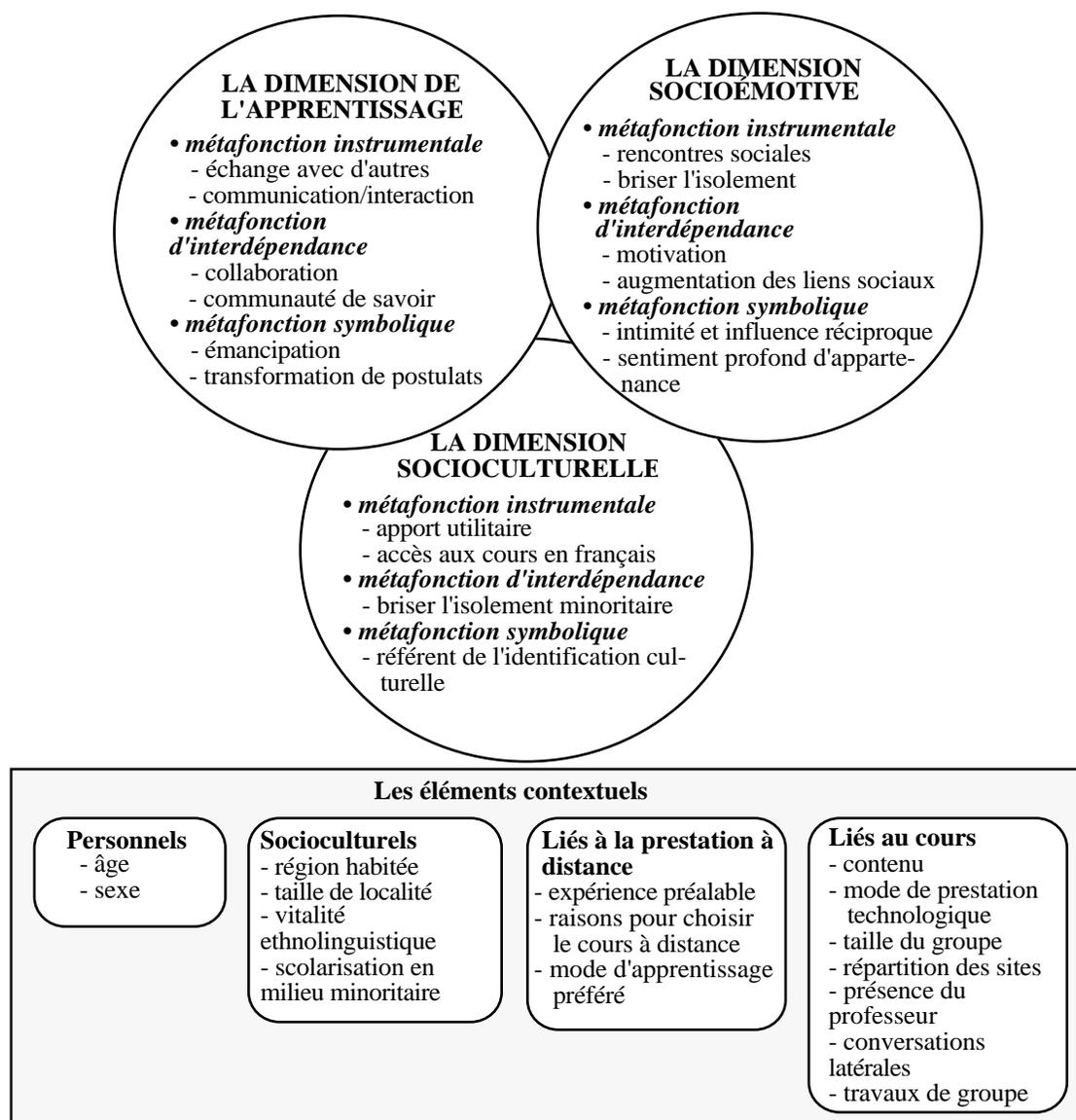


Figure 3–1. Le cadre général de la recherche

3.1.6. Les liens possibles entre les dimensions du groupe

Le cadre conceptuel proposé ci-dessus se veut un outil pour identifier les fonctions du groupe pour les adultes franco-ontariens dans les cours par vidéoconférence et audioconférence. Comme on a pu le constater dans la recension des écrits, les dimensions du groupe retenues pour l'étude semblent liées entre elles sur le plan théorique et empirique.

Les théories du groupe reconnaissent que les deux dimensions du groupe, la tâche ou la production du groupe, et les relations interpersonnelles, c'est-à-dire la solidarité entre les membres, se déroulent de façon simultanée. De même, les théories d'apprentissage

par les pairs relie l'apprentissage aux relations interpersonnelles. Les résultats des recherches sur les cours médiatisés par les technologies interactives révèlent également ces liens dans la tête des apprenantes et apprenants. Les écrits sur la formation à distance en milieu minoritaire, pour leur part, prônent les liens à privilégier entre le groupe socioculturel et les approches pédagogiques, ainsi qu'entre l'apprentissage et l'aspect social.

Ces résultats nous portent donc à croire que les trois dimensions du groupe sont à l'oeuvre chez chaque adulte dans les cours postsecondaires à distance, à des degrés différents selon les individus. Nous avons donc cherché à identifier la place relative des diverses dimensions du groupe dans la perception des apprenantes et apprenants adultes. En d'autres mots, l'une d'entre elles prend-elle plus d'importance que les deux autres pour les individus dans le groupe à distance ? De plus, nous avons examiné si les métafonctions sont d'égale importance à travers les trois dimensions. Par exemple, si le groupe a une métafonction symbolique dans une dimension, a-t-il un effet semblable dans les autres dimensions ? Enfin, nous croyons que certains éléments contextuels ont un effet sur les fonctions du groupe. Nous avons cherché à déterminer quels éléments contextuels interagissent le plus fortement avec les fonctions spécifiques du groupe.

3.2. Le type de recherche

Deux raisons, liées aux contraintes de la recherche, ont orienté le choix du type de recherche : d'une part, la complexité du cadre conceptuel retenu et, d'autre part, les contraintes inhérentes au contexte dans lequel l'étude est effectuée.

3.2.1. La complexité du cadre conceptuel

Peu d'aspects de la question que nous avons retenue sont abordés dans les écrits sur le groupe en éducation, en formation à distance ou chez les minorités. Plusieurs raisons nous ont incitée à choisir une approche inductive partiellement exploratoire pour notre recherche. D'abord, deux des trois cadres qui ont servi à la charpente du cadre conceptuel, ceux de Breton et de Cranton, sont fondés sur des hypothèses théoriques et n'ont pas fait l'objet de vérifications empiriques. L'absence de recherches préalables qui combinent les trois domaines est un deuxième facteur nous poussant à adopter une approche qualitative. De plus, quoique les écrits aient fourni certains éléments théoriques sur lesquels ancrer le cadre et les outils de cueillette des données, nous ne pouvions déterminer à l'avance, avec confiance, les catégories à étudier. Puisque nous n'avons pas trouvé de propositions au sujet des fonctions du groupe qui puissent être vérifiées dans le contexte

spécifique de la formation à distance interactive, nous avons décidé de suivre la stratégie générative proposée par Goetz et Lecompte (1984, cités par Ferris-Adamek, 1999). Les études génératives s'appuient sur la théorie, mais présupposent que la chercheuse crée ou génère des catégories. Nous avons donc cherché des données de terrain en fonction du cadre conceptuel résumé dans la figure 3-1 (p. 91), sans présupposer toutes les catégories qui puissent émerger de l'analyse.

Le cadre théorique retenu incorpore ainsi des caractéristiques du “ paradigme éclectique ” recommandé par Henderson et Putt (1999) pour bien “ théoriser l'audioconférence ” (et, par extension, la vidéoconférence) lorsqu'il s'agit de personnes minoritaires.

3.2.2. Les contraintes du contexte

Les contraintes inhérentes au contexte à distance en milieu postsecondaire en Ontario français ont également orienté notre décision par rapport à une approche qualitative. Notre connaissance du milieu nous permet de constater plusieurs obstacles à la recherche. Ces obstacles, comme le font ressortir les rapports sur *L'enseignement supérieur par vidéoconférence et support télématique en français au Canada* de Marchand *et al.* (1999) et le *Rapport du projet d'évaluation de l'utilisation de BlocNotes au Collège Boréal* de Haché (2000), rendent extrêmement difficile une recherche de type quantitatif en raison de la difficulté d'établir des échantillons probabilistes ou d'assurer la distribution et la cueillette de questionnaires.

Comme l'a montré la recherche de Marchand *et al.* (1999) dans les cours par vidéoconférence au Canada, le nombre limité de cours qui puissent être inclus dans notre recherche ne permettrait pas de faire des compilations statistiques. De plus, il n'existe pas de répertoire exhaustif des cours postsecondaires à distance offerts par vidéoconférence ou audioconférence en français en Ontario. Les responsables d'établissements eux-mêmes n'ont pas toujours facilement accès à la liste des cours offerts à distance pendant un semestre précis.

Une autre contrainte touche la difficulté de rejoindre directement les étudiantes et étudiants dans ces cours. Les lois sur l'accès à l'information empêchent d'obtenir les noms et les coordonnées des personnes inscrites aux cours à distance. Donc, si l'on veut les joindre, il faut que les directeurs ou directrices incluent notre requête dans un envoi ou que l'on puisse contacter l'enseignante ou l'enseignant du cours. Or, les répertoires internes ou externes ne fournissent pas le nom du professeur responsable d'un cours à distance (Marchand *et al.*, 1999) et les lois sur l'accès à l'information s'appliquent ici également. D'ailleurs, les établissements font souvent appel à des personnes chargées de

cours pour offrir les cours à distance, ce qui rend encore plus difficile l'accès à leurs coordonnées. À cause de ces difficultés d'accès aux personnes, le corpus de sujets que l'on peut rejoindre est très petit. Notons que même avec une équipe nombreuse et une recherche d'ampleur pan-canadienne, Marchand et ses collègues (1999) n'ont pu contacter que 19 apprenantes ou apprenants adultes.

Même dans les situations où une enseignante ou un enseignant de cours à distance accepte de distribuer des questionnaires, il demeure très difficile de les recueillir. Dans les sites externes où se trouvent les groupes d'adultes, le professeur doit distribuer et récupérer lui-même les questionnaires puisque la chercheuse n'a pas accès aux noms et coordonnées des apprenantes et apprenants. Des recherches antérieures montrent que, très souvent, le questionnaire n'est distribué qu'en fin de session ou bien est simplement laissé de côté. La chercheuse doit passer par des intermédiaires pour faire le suivi auprès du professeur. Ces intermédiaires sont les personnes responsables du site local, c'est-à-dire soit une étudiante du secondaire embauchée comme assistante de téléconférence dans les sites du Nord (Hickling, 1989) soit une adjointe administrative en milieu collégial ou universitaire. La voie électronique n'est guère plus viable : le taux de retour des questionnaires est très peu élevé, les mécanismes pour assurer l'anonymat sont parfois difficiles à mettre en place et la chercheuse doit compter sur le professeur pour les adresses électroniques des personnes sollicitées (Anderson et Kanuka, 2003; Haché, 2000). Par ailleurs, plusieurs groupes de chercheurs, séduits par l'innovation technologique, mènent des études sur les cours à distance. À cause du nombre élevé de recherches récentes, “ plusieurs étudiants et professeurs refusent de se soumettre aux contraintes, si légères soient-elles, de la passation d'un nouveau questionnaire ” (Marchand *et al.*, 1999, p. 15).

Le nombre et l'ampleur de ces contraintes nous ont donc suggéré la pertinence d'une recherche en profondeur auprès d'un nombre restreint de sujets. Nous avons adopté une approche interprétative, selon les typologies proposées par Van der Maren (1996), Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995), Miles et Huberman (1984) et Gauthier (1993), afin de recueillir et d'analyser les perceptions de quelques adultes franco-ontariens par rapport au groupe dans leurs cours à distance.

3.3. La population visée et le choix de l'échantillon

Nous avons choisi pour notre étude un échantillon non probabiliste établi par choix raisonné (Pires, 1997). Les caractéristiques de l'échantillon visé ont été élaborées en fonction du contexte étudié (Van der Maren, 1996; Beaud, 1993) que nous présentons dans la section qui suit.

Afin de mieux comprendre les composantes de l'échantillon, il y a lieu de rappeler la répartition des apprenantes et apprenants à distance au niveau postsecondaire en Ontario français présentée au premier chapitre (tableau 1-2, p. 14). Neuf établissements postsecondaires offrent en français des cours ou des programmes à distance. Le secteur collégial réunit environ trois fois plus d'étudiantes et d'étudiants à distance que le secteur universitaire. Les cours par audioconférence ou par vidéoconférence constituent une forte majorité des cours à distance du secteur collégial et environ le tiers des cours à distance du secteur universitaire. Le nombre total d'inscriptions-cours s'élève à un peu moins de 3 000, mais le nombre précis de personnes étudiant à distance est probablement le quart ou le tiers de ce chiffre total. La complexité des pratiques de formation à distance en Ontario français et les petits nombres dont il est question nous incitent à chercher à inclure des données de toutes ces composantes.

3.3.1. Le portrait détaillé des cours et la répartition des inscriptions

Pour les besoins de notre étude, nous avons dû non seulement repérer le nombre d'inscriptions totales, mais également tracer le portrait de la répartition des individus dans les cours offerts par audioconférence ou vidéoconférence. Étant donné que notre étude porte sur le phénomène du groupe, il fallait d'abord identifier les cours dans lesquels on peut retrouver des groupes dans divers sites. On trouvera en Annexe A le détail de la répartition des apprenantes et apprenants dans les sites dans les secteurs collégial et universitaire. Le résultat de la compilation a révélé quatre établissements dont les cours avaient le profil recherché. Il est apparu, également, que seuls quelques cours à distance postsecondaires sont offerts dans plus de deux sites.

Deux types de répartition de groupes se dessinent dans les cours postsecondaires à distance en Ontario français: 1) la répartition *groupe principal/groupes éloignés* et 2) la répartition *professeur seul dans un site/étudiantes et étudiants réunis dans un autre*. Dans les cours qui présentent le premier profil de répartition, on retrouve un groupe de 5 à 15 personnes dans un site "principal", où se trouve d'habitude le professeur, et d'autres sites constitués de petits groupes, qui atteignent rarement quatre personnes.

Dans les cours qui présentent le deuxième profil, les services d'un professeur sont habituellement "prêtés" par un établissement pour qu'il enseigne aux étudiantes et étudiants d'un autre établissement; le professeur est seul dans son site "émetteur" et les adultes sont réunis dans une salle du campus de l'établissement éloigné. Les universités Laurentienne et d'Ottawa font souvent de tels échanges dans le but de pallier le manque de personnel enseignant spécialisé de langue française au niveau universitaire.

Pour les fins de notre étude, nous avons éliminé les cours où le professeur est seul dans un site. Ce type de cours est en effet moins susceptible de nous aider à comprendre les fonctions du groupe parce qu'il ne présente pas de petits sous-ensembles pouvant interagir entre eux, les étudiants étant tous réunis dans une même salle. Cette décision a réduit de moitié le nombre des cours disponibles pour l'étude en milieu universitaire, mais n'a pas affecté celui du secteur collégial.

3.3.2. La population ciblée

L'échantillon inclut des personnes qui, dans leur ensemble, englobent les diverses composantes des cours postsecondaires à distance. Il nous a semblé opportun de chercher la plus grande *diversité* possible pour présenter un portrait en plusieurs dimensions, un peu comme si l'on reconstituait un visage à partir de photos prises d'angles divers. Afin de comprendre les fonctions du groupe dans la diversité du contexte de la formation à distance en Ontario français, nous avons donc cherché à inclure les caractéristiques pertinentes de la population pour tracer le portrait le plus juste possible. Ainsi, nous avons cherché des sujets inscrits à des cours du secteur collégial et universitaire, offerts par audioconférence et par vidéoconférence, dans les trois grandes régions où se trouvent les francophones. Nous avons tenté de refléter le nombre plus élevé de femmes dans les activités à distance en incluant plus de femmes que d'hommes.

3.3.3. La sélection des cours et le recrutement des sujets

En tenant compte de ces caractéristiques, nous avons retenu pour la recherche quatre établissements postsecondaires offrant à l'hiver 2000 des cours à distance en français au moyen de l'audioconférence ou de la vidéoconférence : le Collège Boréal et le Collège universitaire de Hearst dans le Nord, le Collège des Grands Lacs dans le Sud¹⁴ et l'Université d'Ottawa dans l'Est.

¹⁴ Il est à noter que le Collège des Grands Lacs a annoncé en novembre 2001 la fin de ses opérations, mais ses activités se poursuivent dans cette région sous l'égide du Collège Boréal.

3.3.3.1. *La sélection des terrains de l'enquête - les cours à distance*

Les cours dans lesquels nous avons puisé les sujets devaient remplir les critères de sélection suivants : le cours devait comporter au moins deux groupes-sites; au moins un des groupes devait être constitué de trois personnes ou plus. Au moyen des contacts avec les quatre établissements retenus, décrits dans la section ci-dessous, nous avons établi la liste des cours offerts par audioconférence et par vidéoconférence qui remplissaient ces critères, pour la période de mars à juin 2000. Nous cherchions des cours à contenu différent, en nous inspirant des résultats d'Amundsen (1988) qui avait décelé des différences marquantes par rapport à l'importance des pairs, selon les contenus de cours. Nous tenions également à faire la cueillette des données à l'intérieur d'une période limitée, afin de recueillir des données équivalentes (Campbell et Stanley, 1967) et afin d'éviter une autre mise à jour d'informations au sujet des cours offerts.

3.3.3.2. *Le recrutement des sujets*

Les premiers appels à divers responsables de ces établissements ont été effectués en mars et en avril 2000. Les appels avaient pour but 1) de solliciter la permission de faire la recherche, 2) de préciser la démarche d'accès aux sujets et 3) d'assurer le respect des consignes pour l'éthique de la recherche dans chaque établissement. Ayant obtenu l'aval des responsables des quatre établissements, nous leur avons envoyé la description de la recherche et les caractéristiques des sujets recherchés (voir, en Annexe B, la lettre envoyée aux responsables d'établissements et, en Annexe C, le formulaire invitant les apprenantes ou apprenants adultes à participer à la recherche, inclus dans la lettre aux gestionnaires).

La démarche pour obtenir les noms et les coordonnées de sujets s'est avérée différente pour chacun des quatre établissements. Dans chaque cas, nous n'avons eu accès aux noms d'étudiantes et d'étudiants qu'au terme d'une longue chaîne de permissions accordées par des cadres d'établissements, des responsables de programmes, des gestionnaires de campus local et les enseignantes et enseignants. Plusieurs de ces responsables ou professeurs ont distribué et réacheminé les formulaires d'invitation et de consentement à participer (voir Annexe C). Une partie du recrutement a dû se faire en personne, dans le site du cours à distance où se trouvait le professeur. Pour ce faire, nous avons obtenu la permission des cadres pour entrer en communication avec les professeurs, puis la permission de l'enseignante ou de l'enseignant pour parler directement aux membres du cours (voir Annexe E pour la lettre aux professeurs). Les démarches auprès de radios communautaires francophones en Ontario n'ont fourni aucun nom (voir Annexe F pour

le détail), de même que la tentative de constituer un échantillon contrasté selon une méthode “ boule de neige ” (Van der Maren, 1996) lors des entrevues avec les sujets.

L'ensemble de cette démarche confirme les difficultés d'accès aux adultes dans les cours à distance que nous avons anticipées et correspond aux obstacles vécus par d'autres équipes de recherche dans le contexte de populations minoritaires et de cours à distance (Marchand *et al.*, 1999; Haché, 2000).

3.4. L'outil de cueillette de données

3.4.1. Le choix d'outil

Trois raisons majeures ont guidé le choix de l'outil pour effectuer la cueillette des données : 1) l'outil choisi cherche à refléter le mieux possible le format des cours, 2) la diversité des pratiques entraîne le besoin de combiner des données diverses et 3) les contraintes de la situation permettent difficilement l'utilisation de questionnaires pré-établis.

3.4.1.1. Un outil en harmonie avec la distance

Les adultes participent au cours en tant qu'individus, tout en étant regroupés dans les sites et la classe étendue. Étant donné que l'entretien individuel permet d'appréhender la perception de l'individu (Patton, 1980), nous avons choisi de faire des entrevues individuelles afin de déterminer les fonctions du groupe du point de vue de l'individu.

De plus, les cours par vidéoconférence et audioconférence sont à base de téléphonie et en temps direct. Nous avons donc opté pour un outil qui suit le même format, c'est-à-dire une cueillette des données faite à distance par téléphone. L'utilisation du téléphone pour faire les entrevues semble appropriée au contexte de l'étude puisque les apprenants et apprenantes à distance ont déjà développé des compétences à communiquer et à échanger des idées par téléphone. De plus, la chercheuse a eu recours à l'entrevue à distance pour les mêmes raisons que les sujets ont choisi des cours à distance, c'est-à-dire pour minimiser les coûts de déplacement sur l'ensemble du territoire ontarien et pour gagner du temps. D'ailleurs, selon Blais (1984), l'écart entre l'efficacité de l'entrevue par téléphone et celle de l'entrevue en face à face est peu considérable. Cet écart est réduit dans le cas des sujets de l'étude à cause de leur familiarité avec la téléphonie.

3.4.1.2. *Une combinaison de données pour tenir compte de la diversité*

Une deuxième raison qui a guidé le choix de l'outil provient de la nature partiellement exploratoire de la recherche et de la complexité de la situation à distance. Ces raisons nous incitent à chercher plus d'une source de données pour mieux comprendre la situation. Nous adhérons à la position de plusieurs écrits de méthodologie (dont, entre autres, Savoie-Zjac, 1999; Van der Maren, 1996; Lessard-Hébert *et al.*, 1995; Miles et Huberman, 1984) qui soulignent l'importance de combiner les données de plusieurs sources. Par ailleurs, de nombreux auteurs en formation à distance recommandent également des méthodes diverses pour tenir compte des contextes complexes de ces activités (Henderson et Putt, 1999; Lockee, Burton et Cross, 1999; Haughey, 1999; Anderson, 1994; Coldeway, 1990; Gibson, 1990).

Dans le cas de cette étude, la chercheuse, étant contrainte par le temps, les moyens et le fait d'être seule pour effectuer l'étude, a choisi une entrevue semi-dirigée qui fait ressortir des données sur plusieurs aspects, soit l'expérience, les idées, les données sociodémographiques et les sentiments des sujets, tel que recommandé par Patton (1980). Nous avons également inscrit dans le processus la possibilité d'inclure des éléments émergents (Fontana et Frey, 2000; Creswell, 1998), tels que les changements au guide d'entrevues après les premiers entretiens afin de tenir compte de nouveaux aspects. Enfin, les notes du "journal du chercheur" (Lessard-Hébert *et al.*, 1996) ont servi de source supplémentaire de données. Dans le journal de recherche, on inscrit au besoin une variété de données, telles que les idées émergentes, les expériences et les résultats qui influencent le processus de recherche (Lincoln et Guba, 1985). Nous avons donc suivi la méthode adoptée dans plusieurs études qui utilisent les notes du journal de bord comme source supplémentaire de données (Berg, 2001; Merriam, 1998; Padgett, 1998; Coffey et Atkinson, 1996; Denzin et Lincoln, 1994; Glesne et Peshkin, 1992).

3.4.1.3. *Un outil oral et souple*

Une troisième raison nous a incitée à choisir des moyens d'interagir directement avec les adultes, en évitant l'utilisation d'un questionnaire écrit aux questions préétablies. La diversité des contextes administratifs et logistiques de la prestation de cours à distance ne permet pas d'appliquer un questionnaire standardisé (Marchand *et al.*, 1999). Les contextes sont tellement différents qu'il faudrait poser une multitude de questions sans toutefois réussir à tenir compte de toutes les situations. D'ailleurs, il serait difficile de choisir des termes au sujet de la prestation à distance qui soient compris par l'ensemble des individus. L'entrevue permet non seulement de recueillir les mots et les expressions

des sujets, mais elle offre également la souplesse de poser des questions supplémentaires pour élucider ou pour préciser. De plus, notre connaissance du terrain nous a portée à croire que les sujets s'exprimeraient plus spontanément au moyen d'un échange oral en temps direct qu'en complétant un questionnaire écrit : des expériences préalables nous ont fait comprendre que plusieurs Franco-Ontariennes et Franco-Ontariens se sentent mal à l'aise lorsqu'ils doivent s'exprimer à l'écrit. Ayant grandi dans un contexte bilingue, ils ont l'impression que leur langue écrite n'est pas suffisamment "correcte". Ce malaise devant l'écrit s'ajoute aux contraintes de la situation à distance, évoquées dans la section 3.2.1. (p. 93), pour expliquer le choix d'un outil oral.

3.4.2. Le guide d'entrevue individuelle

Les données de l'étude proviennent d'une série d'entrevues téléphoniques animées au moyen d'un canevas d'entrevue. On trouvera à l'Annexe G la version finale du guide d'entrevue semi-dirigée qui a servi à la cueillette des données.

Le but des entrevues individuelles est de permettre aux adultes inscrits dans des cours postsecondaires à distance de s'exprimer sur leurs perceptions des fonctions du groupe dans ces cours. Ces fonctions se répartissent selon les trois dimensions du cadre conceptuel, c'est-à-dire la dimension liée à l'apprentissage, la dimension socioémotive et la dimension socioculturelle. Le guide d'entrevue contient des questions par rapport à ces trois dimensions et aux aspects du contexte définis dans le cadre général de la recherche. La section qui suit explique les étapes d'élaboration et de validation du guide d'entrevue.

3.4.2.1. L'élaboration du guide d'entrevue

On trouvera à l'Annexe H la grille de concordance entre les éléments du cadre général de recherche et les parties spécifiques du guide d'entrevue.

Le guide contient une présentation de la recherche, quelques questions fermées, des questions ouvertes et des questions de relance. Les réponses aux questions fermées sont inscrites sur la fiche d'entrevue. Le guide fournit le libellé de chaque question posée au sujet ainsi que celui des questions supplémentaires. Lors des entrevues, nous avons également reformulé des questions que les sujets ne comprenaient pas, adapté le libellé pour tenir compte de la personne seule et posé des sous-questions pour encourager le sujet à fournir plus d'explications. Nous avons jugé pertinent d'inclure des questions qui évoluent au fil de l'entretien et qui favorisent l'émergence de nouvelles idées et la cueillette de données plus riches.

Des sections du guide expliquent le contexte de l'entrevue, le sens attribué au groupe pour les fins de la recherche et les moyens adoptés pour assurer la confidentialité et la sécurité des données. Les questions sociodémographiques sur les caractéristiques personnelles des sujets et leur contexte socioculturel visent à situer les participantes et participants par rapport à d'autres populations. Elles se trouvent à la fin de l'entrevue, tel que recommandé (Van der Maren, 1996). Les questions spécifiques sur les cours à distance et la prestation à distance font appel aux aspects significatifs du contexte, relevés dans les écrits, qui sont susceptibles d'influencer les fonctions du groupe dans le contexte choisi.

Des questions générales sur l'apprentissage effectué en groupe laissent aux sujets la liberté d'exprimer leurs perceptions à cet égard. Toutefois, afin de pousser un peu plus loin leur réflexion, nous avons également proposé quelques questions de relance sur les types d'apprentissage (question 14). Ces questions détaillées s'appuient sur les résultats de la recherche de Anderson (1994) au sujet des aspects cognitifs de l'apprentissage dans des cours par audioconférence en milieu universitaire. De même, pour la dimension socioémotive, nous avons posé des questions générales sur les rapports interpersonnels, en ajoutant des questions qui font suite aux résultats d'études (Burge, 1990; Burge et Howard, 1990) dans les cours par audioconférence.

Les questions pour tenter de cerner la dimension socioculturelle ont soulevé le plus de difficultés. En présentant sa typologie de l'identification de l'adulte minoritaire, Breton (1994) avait évité de proposer les moyens de l'opérationnaliser. Nous avons opté pour des indicateurs émanant soit de la recension des écrits soit de notre connaissance du milieu franco-ontarien et de celle des personnes qui ont validé le guide d'entrevue. Ainsi, nous avons posé des questions sur : le nom du groupe culturel auquel le sujet s'identifie; la perception du sujet par rapport à la vitalité ethnolinguistique de sa communauté locale, à travers les activités en langue française qui se déroulent dans le site à distance; l'importance pour l'adulte de suivre des cours en français, puisque cette question suscite souvent en milieu minoritaire une réponse permettant d'identifier l'appartenance. Enfin, une question sur l'importance des études en français pour ses enfants cherchait à identifier quelle culture l'adulte tient à transmettre à ses enfants.

Nous avons demandé aux sujets de choisir un cours à distance en particulier en répondant aux questions, afin d'établir une unité d'analyse par laquelle comparer les données. Toutefois, nous avons également posé une question plus générale par rapport à l'ensemble des cours à distance suivis par le sujet. L'objectif d'une telle question s'inscrit dans le but de la recherche : les sujets qui connaissent bien les cours à distance sont

susceptibles de fournir des données qui contribuent à une compréhension approfondie des fonctions du groupe dans ce contexte.

3.4.2.2. L'étape de validation de l'outil

Deux personnes expertes en formation à distance en francophonie minoritaire ont accepté de participer à un test pilote de l'entrevue. Ces personnes expertes, un homme et une femme, sont toutes deux détentrices d'un diplôme d'études supérieures et sont à la fois théoriciennes et praticiennes en formation à distance. Le test pilote portait autant sur la technique d'entrevue de la chercheure que sur le guide d'entretien. Les recommandations des personnes expertes et celles du jury de projet ont été intégrées au guide final d'entrevue individuelle. Les changements ont porté surtout sur la précision des questions d'identification socioculturelle (question 19), le libellé des questions sur le type d'apprentissage réalisé (question 14), l'adaptation de certaines questions pour la personne seule, l'ordre et le libellé de certaines questions et l'ajout d'une question générale sur l'ensemble des cours à distance suivis par le sujet (question 19).

Le guide d'entrevue semi-dirigée a subi une deuxième révision après les deux premières entrevues lors de la cueillette des données. Nous avons ajouté une question sur ce que le sujet entend par un esprit de groupe (question 16) et avons réduit le nombre de questions sur l'apprentissage réalisé en groupe (question 14).

3.4.3. Les définitions opératoires

Après avoir déterminé le type de recherche, la population visée et l'outil de cueillette des données, nous avons opérationnalisé les concepts afin de les rendre utilisables dans le contexte particulier des cours postsecondaires à distance en Ontario français.

3.4.3.1. Le groupe

Dans le cadre de notre étude, le groupe recouvre plusieurs ensembles ou sous-ensembles. Nous avons retenu quatre sens : le groupe-cours, le groupe-site, le groupe de travail et le groupe d'appartenance, tels que décrits dans les chapitres un et deux.

Le groupe-cours : L'ensemble des étudiantes et étudiants inscrits dans un même cours postsecondaire à distance constitue le groupe-cours. L'étude porte sur des cours qui mettent en interaction au moins deux groupes dans lesquels se trouvent des adultes.

Le groupe-site : Le groupe-site est constitué de toutes les personnes réunies dans un site éloigné pour un cours à distance, à l'intérieur d'un centre d'accès aux technologies. L'enseignante ou l'enseignant se trouve dans un des groupes-sites, entouré d'un nombre varié d'étudiantes et d'étudiants.

La personne seule dans un site : La personne seule dans un site ne constitue pas un groupe, dans le sens strict du terme, mais elle fait néanmoins partie du *groupe-cours*, en participant aux discussions en plénière.

Le groupe de travail à distance : Le groupe de travail est un groupe restreint, composé habituellement de deux à cinq personnes, réunies de façon ponctuelle pour une discussion dans le cadre du cours ou à long terme pour faire un travail d'équipe. Le groupe de travail à distance peut être constitué de personnes dans le même site ou dans des sites différents.

Le groupe d'appartenance

Dans le cadre de notre recherche, le groupe d'appartenance est la communauté minoritaire de langue française, plus spécifiquement la collectivité franco-ontarienne.

3.4.3.2. Les cours postsecondaires à distance

Comme on l'a vu dans les chapitres précédents, les pratiques d'éducation des adultes et de formation à distance sont variées. L'ambiguïté du vocabulaire nous porte donc à clarifier quel sens est accordé à divers termes reliés au contexte de la recherche.

Les cours à distance

Les cours à distance dans cette étude sont des cours postsecondaires de type formel, qui ont lieu à l'intérieur d'un trimestre, dans lesquels au moins quelques-uns des apprenants ou apprenantes se trouvent physiquement séparés du professeur ou de leurs pairs. Ces cours sont offerts en temps direct, au moyen de la vidéoconférence ou de l'audioconférence, en séances de deux à trois heures par semaine.

Les cours postsecondaires

Les cours postsecondaires sont des cours offerts en langue française soit par un collège d'arts appliqués et de technologie, soit par une université de l'Ontario.

Les cours par audioconférence

Les cours par audioconférence sont des cours dont le moyen principal de communication¹⁵ est l'audioconférence, c'est-à-dire une technologie qui réunit deux ou plusieurs groupes de personnes réparties dans différents sites où chacun peut parler et écouter.

Les cours par vidéoconférence

Le moyen principal de communication de ces cours est la vidéoconférence, c'est-à-dire une technologie de groupe qui permet à des adultes répartis dans plusieurs sites de voir et d'entendre, en mouvement et en temps réel, les personnes dans les autres sites.

3.4.3.3. Les apprenantes et apprenants adultes franco-ontariens

Les apprenantes et apprenants adultes franco-ontariens sont compris dans le sens de toute personne adulte de dix-neuf ans et plus dont la langue maternelle est le français et qui suit un cours à distance en français en Ontario.

3.5. La cueillette de données

Nous avons commencé la cueillette de données en avril, tout en continuant le processus de recrutement de sujets. Nous avons téléphoné à toute personne ayant accepté de participer à la recherche et avons fixé l'heure et la date de l'entrevue téléphonique. Certaines communications ont eu lieu par courriel. Chaque sujet a reçu un formulaire de consentement à signer avant de participer (voir Annexe I). Les personnes qui ont accepté au téléphone ou par courriel de participer à l'entrevue n'ont pas signé le formulaire, leur participation étant gage de consentement. Les personnes sollicitées en personne ont remis le formulaire signé à la chercheuse.

Lors de la préparation de notre recherche, nous avons prévu interviewer 20 personnes individuellement et faire un entretien de groupe avec sept ou huit autres. Cependant, les personnes recrutées ont dit préférer l'entrevue individuelle et nous avons dû laisser tomber l'audioconférence de groupe. Il se peut que le temps de l'année ait influencé la disponibilité à participer à une rencontre de groupe. Plusieurs entrevues n'ont eu lieu qu'au mois de juin, suite aux difficultés à réunir un nombre suffisant de sujets. Le nombre total de sujets est toutefois le même que prévu (n=27).

¹⁵ Nous excluons de la recherche les cours qui sont offerts surtout en face à face ou au moyen d'imprimés, mais qui comportent deux ou trois rencontres par audioconférence pendant un trimestre. On retrouve de tels cours à l'Université Laurentienne, à la Cité collégiale ou au Collège agricole et alimentaire d'Alfred.

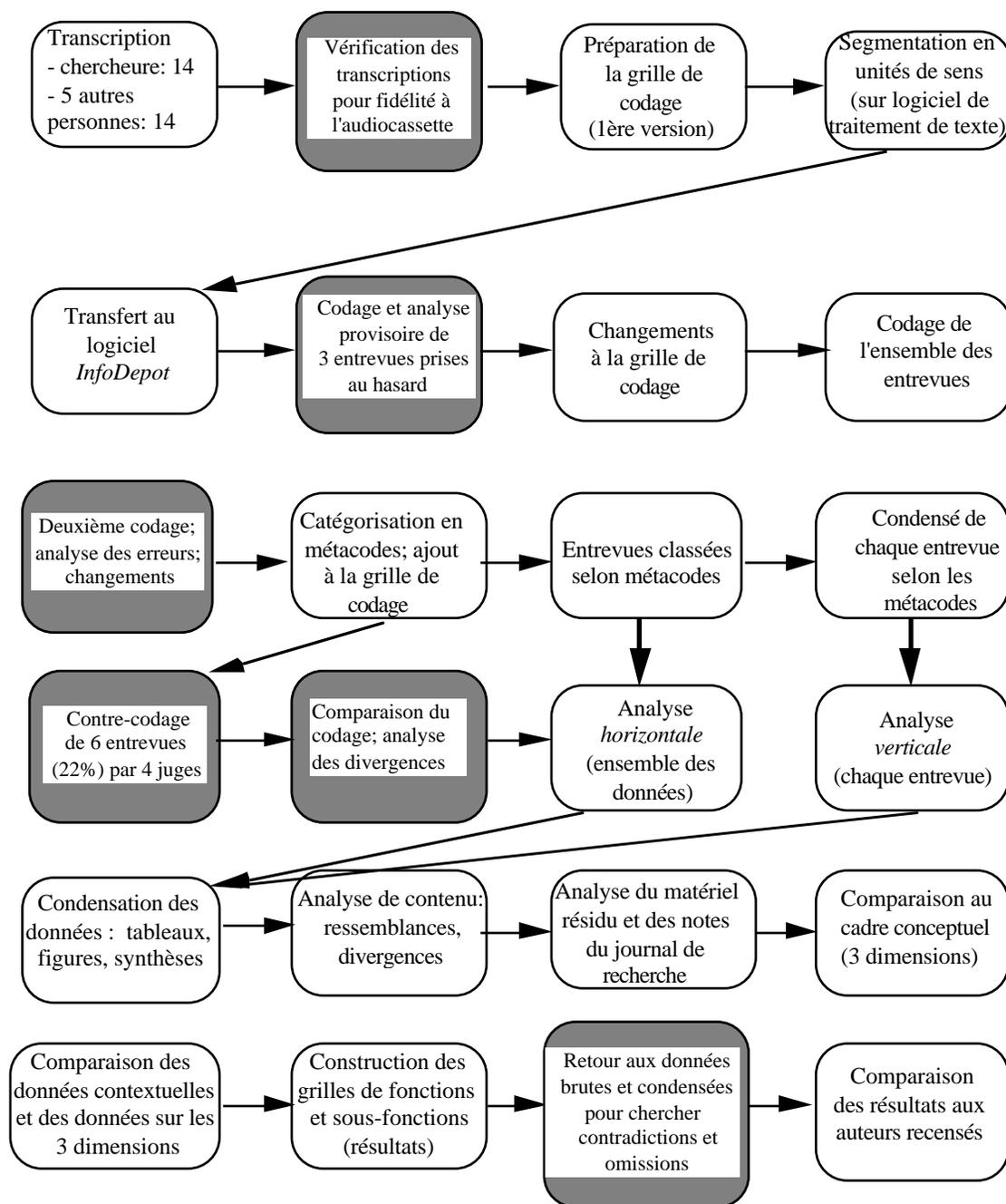
Les entrevues avec les 27 personnes recrutées ont eu lieu entre le 5 avril et le 27 juin 2000. La chercheure a animé les entrevues qui se sont déroulées par téléphone. Les propos des sujets ont été enregistrés sur audiocassette, au moyen d'un appareil d'enregistrement pour entrevues téléphoniques, suppléées de notes manuscrites. Les entrevues ont duré de 35 minutes à une heure 20 minutes. La plupart ont duré 50 minutes. Chaque participante ou participant a reçu une carte de remerciement (voir Annexe J).

Les idées, les observations, les questions et les impressions suscitées par la cueillette et l'analyse des données ont été consignées dans un journal de recherche tout au long du processus de recrutement des sujets, des entrevues, de la transcription et des diverses étapes de réduction et d'analyse des données. Étant donné que la validité d'une recherche interprétative repose essentiellement sur la documentation des procédés (Lessard *et al.*, 1995), nous avons inscrit systématiquement des notes dans le journal du chercheur, en portant une attention particulière à la période immédiate après l'entrevue (Patton, 1980).

3.6. Le traitement des données

Dans cette section, nous décrivons la démarche de traitement des données selon l'approche qualitative adoptée. Nous traitons donc de la réduction des données, de la validation du codage et de l'analyse de contenu. La section se termine par une description des mesures prises pour tenter d'assurer la fidélité et la validité. La figure 3-2 résume la démarche de traitement des données.

Les transcriptions des entrevues ont fourni l'essentiel des données sur lesquelles a porté l'analyse. Nous avons également utilisé les notes de terrain inscrites tout au long de la période d'entrevues et de l'analyse pour consigner des observations indirectes de la situation. Ces notes ont servi d'aide-mémoire et ont permis d'enrichir l'analyse et de veiller à identifier les biais possibles (Merriam, 1998; Van der Maren, 1996).



N.B. Les étapes de vérification ou de validation sont indiquées par un fond gris

Figure 3–2. La démarche de traitement des données

3.6.1. Les étapes de réduction des données

Les entrevues individuelles ont été transcrites en logiciel de traitement de texte. La chercheuse a transcrit la moitié des entrevues (n=14) et a confié la transcription des autres à

cinq personnes. Elle a vérifié le texte de chaque entrevue pour s'assurer de la concordance exacte entre l'audiocassette et le texte transcrit, une technique recommandée par Van der Maren (1996) pour assurer le contrôle de la qualité des données. La démarche a fourni 651 pages de transcription.

Les données ont subi plusieurs étapes de réduction, en utilisant le logiciel *InfoDepot* adapté à l'analyse qualitative par Van der Maren et Isabel (1996)¹⁶. Notre démarche a suivi toutes les étapes de réduction des données recommandées par ces auteurs, à l'exception de l'utilisation du logiciel pour effectuer le codage à l'inverse¹⁷.

Nous avons commencé par attribuer à chaque sujet un code qui contient le sexe (Féminin ou Masculin), la région (Nord, Sud ou Est) et le secteur postsecondaire (Collège ou Université) pour assurer l'anonymat et pour faciliter l'analyse. Puis nous avons élaboré une première grille de codage à partir des principaux aspects du cadre conceptuel, de thèmes identifiés lors de l'analyse provisoire et de questions de l'entretien. Cette grille de codage a subi plusieurs modifications lors d'étapes subséquentes (voir Annexe K pour la version finale de la grille de codage). Les entrevues ont été segmentées en unités de sens, en retenant un total de 5 883 unités de sens pour le codage¹⁸. Puis nous avons transféré les entrevues segmentées du traitement de texte au logiciel *InfoDepot*.

Nous avons procédé au codage et à l'analyse sommaire de trois entrevues prises au hasard. La démarche a entraîné la réorganisation de l'ordre des codes et l'ajout de quelques codes, notamment ceux des liens entre l'apprentissage et l'aspect social (4.14), de l'influence de la distance (5.17), des réflexions par rapport à l'âge (7.24) et de la connaissance de la formation à distance (9.32). Puis nous avons codé toutes les entrevues, y compris celles qui avaient servi à établir la grille de codage finale. Ensuite,

¹⁶ Le logiciel *InfoDepot* est un outil de gestion de projets qui s'adapte à l'organisation des données d'une recherche (Van der Maren et Isabel, 1996). Il permet de créer des catégories de codage et d'y adjoindre le *verbatim* des entrevues, de répertorier les codages et de ré-organiser les données selon divers paramètres. C'est un logiciel de type "code-and-retrieve" (Weitzman et Miles, 1995), c'est-à-dire qu'il permet de coder et de repérer les unités de sens, mais ne les organise pas en réseaux.

¹⁷ La chercheuse a fait la vérification du codage pour chaque unité de sens, mais n'a pas utilisé le logiciel *InfoDepot* pour le codage à l'inverse. La méthode proposée par Van der Maren et Isabel pour cette étape s'est avérée trop compliquée du point de vue technologique; nous l'avons suivie pour vérifier le codage de trois entrevues et avons dû effectuer cette démarche à la main à partir des versions imprimées des entrevues segmentées et transférées à *InfoDepot*.

¹⁸ Nous fournissons ces chiffres afin de donner une idée de l'envergure des données sur lesquelles a porté l'analyse. Cependant, nous croyons, comme le souligne Van der Maren (1996), que "la quantification est une mystification qui cache souvent à quel point la situation humaine et éducative est réellement très complexe" (p. 98).

nous avons effectué le codage à l'inverse, en rectifiant les erreurs de codage et en notant les divergences dans le journal de bord. Les erreurs de codage ont été examinées pour repérer les difficultés dues à la fatigue ou la distraction et celles qui font ressortir une imprécision dans la définition des éléments à coder.

Les segments codés ont ensuite été classés en “ métacodes ” (Van der Maren et Isabel, 1996), dont la liste se trouve au tableau A-4 en Annexe K. Ces métacodes ont été ajoutés à la grille de codage finale (voir tableau A-5 en Annexe K). Enfin, nous avons produit un condensé de chaque entrevue, structuré au moyen des métacodes. Pour chaque étape, nous avons codé puis “ métacodé ” deux ou trois entrevues avant de stabiliser le codage et varié l'ordre d'analyse à chacune des étapes afin d'éviter l'effet d'entraînement (Van der Maren, 1996).

L'Annexe L contient un exemple de chacune des étapes de réduction des données. Au terme de cette réduction en étapes successives, nous avons donc les éléments pour faire l'analyse *horizontale* des données, c'est-à-dire les catégories chez l'ensemble des sujets, et l'analyse *verticale* ou *transversale*, c'est-à-dire les catégories pour chacun des sujets (Van der Maren, 1996; Huberman et Miles, 1994). Cette forme des données permet donc de se pencher parfois sur le plan individuel, parfois sur celui de l'ensemble, afin de mieux asseoir l'analyse. Elle facilite également le passage du plan individuel à celui de l'ensemble.

3.6.2. La validation du codage

Quatre juges, divisés en deux équipes, ont effectué le contre-codage à l'automne 2000. Deux hommes et deux femmes ont validé en appliquant la grille de codage à 22 % du corpus d'entrevues, c'est-à-dire six entrevues. Pour choisir les entrevues à envoyer aux juges, nous avons d'abord éliminé les quatre entrevues que nous avons estimé être les moins riches; puis, nous avons séparé les entrevues en trois ensembles représentant les trois régions de l'Ontario; une entrevue a été choisie au hasard dans chacun des ensembles¹⁹. L'Annexe M contient les directives envoyées aux juges.

Nous avons cherché des personnes expertes dans les trois champs de notre étude, c'est-à-dire le groupe en andragogie, la formation à distance et la francophonie minoritaire. Chaque équipe de deux juges était composée d'une femme et d'un homme; dans l'équipe, il y avait une personne experte en andragogie et l'autre experte soit en franco-

¹⁹ À cause d'une erreur de la chercheuse lors de la division des ensembles par région, la deuxième équipe n'a pas reçu d'entrevue d'un sujet habitant l'Est de l'Ontario.

phonie ontarienne, soit en formation à distance; l'équipe avait trois entrevues à coder. Le tableau 3-3 résume la tâche et la composition des équipes.

Tableau 3-3. La tâche et la composition des équipes de validation du codage

Équipe	Entrevues contrescodées	Composition des équipes				
		Sexe		Domaine d'expertise		
		H	F	Andragogie	Formation à distance	Franco- Ontarie
1	3FNC	X		X		
	12MSC					
	26FEU		X			X
2	11MNU	X		X		
	18FNC					
	19FSC		X		X	X

À cause de la méthode adoptée pour la sélection des juges et pour l'application de la grille, l'indice de concordance pour quatre entrevues s'établit à 71 %. Toutefois, l'indice s'établit à 87 % lorsqu'on élimine du calcul les segments d'entrevue non retenus par la chercheuse ou par un juge. Les indices auraient peut-être convergé si nous avions tout simplement demandé aux juges de vérifier le codage de la chercheuse plutôt que de coder tous les segments des entrevues. Les juges ont affirmé avoir mis du temps à se familiariser suffisamment avec la grille de codage pour l'appliquer de manière systématique. De plus, si nous avions retenu les mêmes juges pour les six entrevues, au lieu de les répartir en deux équipes, il se peut que les résultats du codage aient été plus stables. La tâche aurait toutefois été lourde pour des personnes qui l'effectuaient bénévolement.

Nous avons suivi les conseils de Creswell (1998) qui affirme qu'il n'est pas nécessaire d'atteindre un seuil précis de concordance entre les divers codeurs en recherche qualitative, mais qu'il est pertinent d'utiliser les divergences pour approfondir l'analyse. Les différences de codage sont apparues dans les catégories ne correspondant pas au champ d'expertise des juges. Par exemple, l'experte en formation à distance a proposé des codes plus détaillés par rapport à la distance tandis que les trois autres personnes ont eu de la difficulté à faire la distinction entre certains codes dans cette catégorie. Pour les questions socioculturelles, les deux expertes en francophonie ontarienne ont codé de la même manière que la chercheuse, tandis que les experts en andragogie, qui sont de l'extérieur de l'Ontario, ont attribué des codes quelque peu différents.

La validation du codage a d'abord permis de dépister les erreurs dans l'attribution des codes, mais la perspective de personnes expertes dans les trois domaines invoqués par

notre recherche a également fourni des nuances intéressantes. Ainsi, le code de la présence du professeur dans le site a été compris par l'experte en formation à distance dans le sens original, c'est-à-dire la présence *physique* dans un site. Les experts en andragogie, pour leur part, ont attribué un sens *psychologique* ou andragogique à ce code; ils ont donc appliqué ce code à d'autres segments, faisant ressortir les propos des sujets qui ont trait aux qualités de l'enseignante ou de l'enseignant dans la transaction éducative. Nous avons utilisé les différences d'avis pour poser un regard critique sur les catégories lors de l'analyse. Les différences de codage entre les juges ont donc fourni des données fort riches notamment en méthodologie de recherche.

3.6.3. L'analyse de contenu

Les données ont été analysées durant toute la période de traitement, en un processus itératif (Van der Maren, 1996; Lessard-Hébert *et al.*, 1996). Des analyses provisoires ont été inscrites dans le journal de recherche et intégrées aux diverses étapes de réduction des données. L'analyse systématique du contenu a commencé après la vérification des transcriptions et la classification et le condensé de chacune des entrevues.

Puisque le logiciel *InfoDepot* permet uniquement le codage et le repérage des unités de sens, nous n'avons pu l'utiliser pour toutes les étapes de l'analyse. Plusieurs traitements ont été appliqués aux données : 1) des traitements quantitatifs, tels que le regroupement en catégories des données sociodémographiques ou la fréquence de certains énoncés sur divers thèmes; 2) des synthèses thématiques pour relever les éléments convergents et divergents; 3) la comparaison entre les entrevues individuelles pour identifier des groupes d'individus qui soulèvent des thèmes semblables. L'analyse approfondie a servi à étoffer les dimensions du cadre conceptuel, c'est-à-dire à illustrer les dimensions du groupe qui ont trait à l'apprentissage, aux aspects socioémotifs et à l'appartenance socioculturelle pour définir les fonctions et sous-fonctions du groupe.

Dans un autre cycle de l'analyse, nous avons confronté les résultats, organisés selon les trois dimensions, aux données contextuelles, c'est-à-dire les caractéristiques de l'adulte, le contexte socioculturel, la prestation à distance et le cours. Ces "descripteurs à basse inférence" (Van der Maren, 1996, p. 386) ont servi à mettre en évidence les caractéristiques du groupe à distance. Pour contrôler le mieux possible la qualité des données, nous avons tenté de mettre en œuvre divers moyens de traitement recommandés par Van der Maren (1996), notamment d'examiner les réponses floues ou ambiguës et de reprendre le matériel résidu, c'est-à-dire les unités de sens non codées, pour vérifier si les résultats s'y appliquent également.

Au moment d'effectuer ces deux cycles d'analyse, nous avons réexaminé les notes du journal de recherche pour déterminer la congruence ou les contradictions par rapport aux données tirées des entrevues. Les notes du journal de recherche ont été analysées à plusieurs moments du processus de traitement des données : lors de l'élaboration de la première version de la grille de codage, pour identifier les éléments contextuels les plus pertinents aux fonctions du groupe, au moment de l'analyse du matériel de résidu, lors de la construction des tableaux des fonctions et sous-fonctions. Surtout, les inscriptions au journal de recherche ont servi à retracer les doutes et les ambiguïtés méthodologiques et à faire émerger les limites de la recherche, telles que l'insuffisance de la grille de codage, des erreurs dans la séparation en unités de sens ou la profonde ambiguïté de la quantification de données en utilisant une méthodologie qualitative.

La comparaison des résultats aux écrits recensés et la préparation des conclusions à tirer de ces résultats ont constitué les dernières étapes de traitement des données.

3.6.4. La validité et la fidélité

Nous avons pris certaines mesures pour tenter de respecter la rigueur méthodologique de la recherche, qui constitue la responsabilité éthique du chercheur (Padgett, 1998; Lincoln et Guba, 1985). D'abord, nous avons documenté toutes les phases du processus de recherche dans le journal de recherche, qu'il s'agisse des données ou de la méthode. Les notations dans le journal du chercheur ont été faites en profondeur et en détail, au cours de plusieurs années. En cherchant les biais personnels qui risquent d'influencer la recherche, nous avons constaté que l'articulation de certaines questions a pu influencer les sujets eu égard aux questions d'appartenance, lors de l'entretien. Après avoir noté un biais en faveur des effets du groupe dans la constitution des tableaux du cadre conceptuel, nous avons réexaminé les données à diverses étapes de réduction pour chercher d'autres aspects négatifs des fonctions du groupe.

3.7. Le profil des participantes et participants

La section qui suit contient les données démographiques par rapport à l'échantillon de l'étude et le contexte dans lequel ils s'inscrivent. Les données contextuelles retenues ont trait aux programmes, au secteur postsecondaire, à la région et la localité habitée par le sujet et au profil des cours à distance décrits par les adultes ayant participé à l'étude.

3.7.1. Les données sociodémographiques

Les sujets de la recherche présentent un profil varié qui correspond à quelques détails près à la distribution des adultes de langue française inscrits aux cours postsecondaires à distance (voir section 3.3., p. 95). Dans la présente section, nous présentons le profil des sujets selon les caractéristiques personnelles de l'âge et du sexe, en lien avec certains éléments de leur contexte, soit la région et l'ordre d'enseignement postsecondaire.

Les sujets que nous avons interviewés (voir le tableau 3–4 ci-dessous) regroupent un nombre égal de personnes dans les trois groupes d'âge 19–25, 26–35 et 36–45. La distribution est semblable selon les régions et aucun sujet ne dépasse 55 ans. (Voir le tableau A–6 en Annexe M pour plus de détails.) Cette répartition de l'âge chez les sujets correspond en général à la pyramide des âges des personnes qui suivent des activités en éducation des adultes au Canada : selon Peters (2004), le taux de participation à la formation des adultes est plus élevé chez les personnes de 25 à 34 ans et décline avec l'âge²⁰.

Il en va de même pour la distribution selon le sexe. Environ les deux tiers des sujets de la recherche sont des femmes. Ces proportions ressemblent à celles dans les cours à distance selon des questionnaires des cours à distance de niveau postsecondaire, à l'exception de certains programmes (Burge, 2000; Mayer, 1994).

Tableau 3–4. La répartition des sujets selon le groupe d'âge et le sexe

Groupe d'âge	Sexe			%
	H	F	N	
19–25	–	8	8	29,6
26–35	5	3	8	29,6
36–45	3	5	8	29,6
46–55	3	–	3	11,2
Total	11	16	27	100,0

Dans deux groupes d'âge, on retrouve plus de sujets de niveau collégial qu'universitaire : les plus jeunes (19 à 25 ans) et les personnes d'âge moyen (36 à 45 ans) sont plus nombreuses au niveau collégial (n=10) qu'au niveau universitaire. Les sujets les plus âgés (46 à 55) sont des hommes de niveau collégial.

²⁰ Selon les résultats du *Adult Education and Training Survey* effectué en 2003, 42 % des 25 à 34 ans participent aux études formelles comparativement à 34 % des 35 à 44 ans et des 45 à 54 ans; pour les 55 à 64 ans, le taux de participation est de 23 % (Peters, 2004).

Le tableau 3–5 ci-dessous présente le profil des sujets selon l'ordre d'enseignement postsecondaire et la région. Le plus grand nombre provient du Collège Boréal et de l'Université d'Ottawa, ce qui correspond à la proportion des personnes inscrites dans les cours à distance en français de la province au moment de l'étude. Plus de la moitié des sujets (55 %) sont de niveau collégial.

Tableau 3–5. La répartition des sujets de la recherche selon l'ordre d'enseignement postsecondaire et la région

Ordre du postsecondaire					Région		
Collège		Université		Nord	Sud	Est	
Régulier	Post-diplôme	1er cycle	2e cycle				
10				10			
	5				5		
		9		3	1	5	
			3		1	2	
%	37,0 %	18,5%	33,3%	48,1 %	25,9 %	25,9 %	
Total	Collège : 15	Université : 12		13	7	7	

L'échantillon de l'étude représente deux niveaux de programmes à l'intérieur de chaque secteur postsecondaire, donc autant chez les sujets inscrits au collège que chez les personnes inscrites à l'université. Le programme du Collège des Grands Lacs dans le Sud où sont inscrits cinq sujets est sensiblement différent des programmes du Collège Boréal dans lesquels se trouvent les autres sujets de niveau collégial. Il s'agit d'un programme postdiplôme, tandis que les répondantes et répondants du Collège Boréal sont des personnes en première année d'un programme collégial. Au niveau universitaire, notre échantillon inclut des personnes de deuxième cycle (n=3), inscrites à la maîtrise en éducation, ainsi que de premier cycle (n=9).

La moitié des personnes dans l'étude habitent le Nord, l'autre moitié se distribuant à peu près également entre le Sud et l'Est. Cette distribution reflète également la répartition dans les cours à distance dans la province. À cause des distances et de la dispersion de la population, c'est dans le Nord que l'on retrouve le plus grand nombre de personnes inscrites dans des cours à distance par vidéoconférence ou audioconférence.

Le tableau 3–6 ci-dessous montre une distribution des sujets selon la taille des localités qui est à l'image de la distribution de la population franco-ontarienne en général (Gilbert, 1999a), c'est-à-dire qu'environ la moitié des sujets (n=11) proviennent de grands

environnements urbains (Toronto, Ottawa) tandis que douze sujets habitent une localité de moins de 10 000 personnes (voir le tableau A-7 en Annexe M pour plus de détails).

Tableau 3-6. La répartition des sujets selon la taille des localités

Population de la localité	N	% de l'échantillon
moins de 1 000	4	14,8
1 000 à 4 999	1	3,7
5 000 à 9 999	8	29,6
10 000 à 24 999	1	3,7
25 000 à 49 999	2	7,4
plus de 50 000	11	40,8
Total	27	100,0

Le profil des sujets de la recherche tracé ci-dessus correspond aux composantes du contexte. L'échantillon est composé d'environ deux fois plus de personnes au niveau collégial qu'universitaire et de deux fois plus de femmes que d'hommes. La moitié de l'échantillon habite le Nord de l'Ontario, où se trouvent un grand nombre de cours à distance. La répartition de l'échantillon selon la taille des localités correspond à la distribution de la population franco-ontarienne. Les groupes d'âge sont répartis à peu près également, sauf pour la catégorie des 46 à 55 ans. Nous avons décrit plus tôt qu'à cause de la difficulté d'avoir un échantillon probabiliste et représentatif, nous visions plutôt à reproduire dans notre échantillon une image de la diversité des contextes étudiés. Le profil ci-dessus semble indiquer que nous ayons atteint cet objectif.

3.7.2. Le profil des sujets selon les modalités du cours à distance

Les modes de diffusion d'un cours à distance peuvent varier à l'intérieur d'un même établissement. Nous avons donc recueilli des informations au sujet des modalités des cours à distance décrits par les sujets selon le contenu et les dispositifs technologiques des cours et la taille et la répartition des groupes-sites.

3.7.2.1. Le contenu des cours et des programmes

Le tableau 3-7 à la page suivante indique le nombre de cours et de programmes différents suivis par les sujets de notre étude, selon qu'ils soient inscrits au niveau collégial ou au niveau universitaire. On peut voir au tableau A-8 en Annexe M la liste détaillée des 17 cours et des 15 programmes. Parmi les sujets de l'étude, cinq personnes au niveau

collégial se trouvent dans un même programme. À l'inverse, sept personnes au premier cycle universitaire suivent le même cours de Sociologie, mais proviennent d'au moins 4 programmes différents ²¹.

Tableau 3–7. La répartition des sujets selon le nombre de cours et de programmes auxquels ils sont inscrits

	Ordre d'enseignement postsecondaire		Total
	Collège	Université	
Cours	11	6	17
Programmes	8	7	15

3.7.2.2. Le dispositif technologique des cours

Les cours à distance en milieu minoritaire sont marqués par l'utilisation d'une multitude de dispositifs technologiques à l'intérieur d'un même cours ou programme (Éducacentre, 2003). La section qui suit décrit les technologies principales et d'appoint dans les cours suivis par les sujets de l'étude.

La technologie principale

Le tableau 3–8 indique la répartition des cours par vidéoconférence et par audioconférence décrits par les sujets. Environ le tiers des cours est offert par audioconférence et les deux tiers par vidéoconférence, ce qui correspond à la répartition de ces technologies dans les cours à distance postsecondaires en Ontario français au moment de l'étude.

Tableau 3–8. Le dispositif technologique des cours décrits par les sujets selon l'ordre d'enseignement postsecondaire

Mode de prestation	Ordre du postsecondaire		Total
	Université	Collège	
Vidéoconférence	9	10	19
Audioconférence	3	5	8
Total	12	15	27

²¹ Trois personnes n'ont pas précisé dans quel programme elles sont inscrites. Elles ont tout simplement indiqué qu'elles provenaient d'une faculté autre que celle des sciences humaines, où se trouve le cours de Sociologie.

Les cours par vidéoconférence se trouvent au programme collégial régulier et au premier cycle universitaire. Les cours par audioconférence sont offerts dans un programme collégial post diplôme et au deuxième cycle universitaire. Ainsi, les personnes qui suivent les cours par audioconférence se trouvent au cycle plus avancé de chacun des ordres d'enseignement postsecondaire.

Les technologies d'appoint

Dans les cours décrits par les sujets, les technologies d'appoint sont beaucoup plus nombreuses dans les cours par vidéoconférence. À l'intérieur de ce dispositif visuel, les adultes ont la possibilité non seulement de voir le professeur et les personnes dans les autres sites, mais également de voir des textes ou des objets au moyen du tableau électronique de type SMARTBoard (15 énoncés) et d'une caméra à documents de type ELMO (9 énoncés). En milieu collégial, on utilise également trois logiciels : le courriel Lotus pour l'envoi des notes et des devoirs (10 énoncés), le bavardoir²² ICQ, pour les échanges en direct entre les étudiantes et étudiants (4 énoncés) et le logiciel de présentation (souvent PowerPoint).

Toutefois, l'accès à une technologie d'appoint n'en garantit pas l'utilisation. Dans les trois cours universitaires décrits par les sujets, le tableau électronique et la caméra à documents ne sont installés qu'à Ottawa, où se trouvent la majorité des personnes, et non pas dans le petit site à Hawkesbury. Le professeur est le seul à écrire au tableau et il l'utilise très rarement.

Par ailleurs, dans la plupart des cours par audioconférence de notre étude, les étudiantes et étudiants ont peu accès aux technologies d'appoint. Tout se passe oralement, sauf exception : quelques étudiantes et étudiants s'échangent des messages par courriel, une vidéocassette circule parfois dans les sites et une professeure considérée “ *très bien organisée* ” envoie les notes à l'avance dans le site. On relève donc très peu d'éléments visuels dans les cours par audioconférence.

3.7.2.3. La taille et la répartition des groupes-sites

Dans les entrevues semi-dirigées, nous demandions à la répondante ou au répondant de choisir un cours parmi ceux qu'il ou elle a suivis à distance, afin de concentrer ses

²² Le terme bavardoir est utilisé pour décrire le système permettant les conversations informelles synchrones par Internet. Le ICQ (I Seek You) est un logiciel de clavardage (l'équivalent du terme anglais *chat*), c'est-à-dire de bavardage sur clavier.

réponses sur un cours en particulier. La section suivante décrit la répartition des adultes et des sites dans les cours décrits.

La situation du sujet par rapport au groupe-site

Les adultes interviewés dans notre étude se trouvent dans les trois situations typiques d'un cours à distance par vidéoconférence ou audioconférence : ils sont soit dans un groupe-site où se trouve le professeur, soit dans un groupe-site éloigné, soit seuls. L'étude a cependant révélé une autre situation, celle de l'alternance des situations. La figure 3-3 représente la répartition des sujets de l'étude selon ces situations.

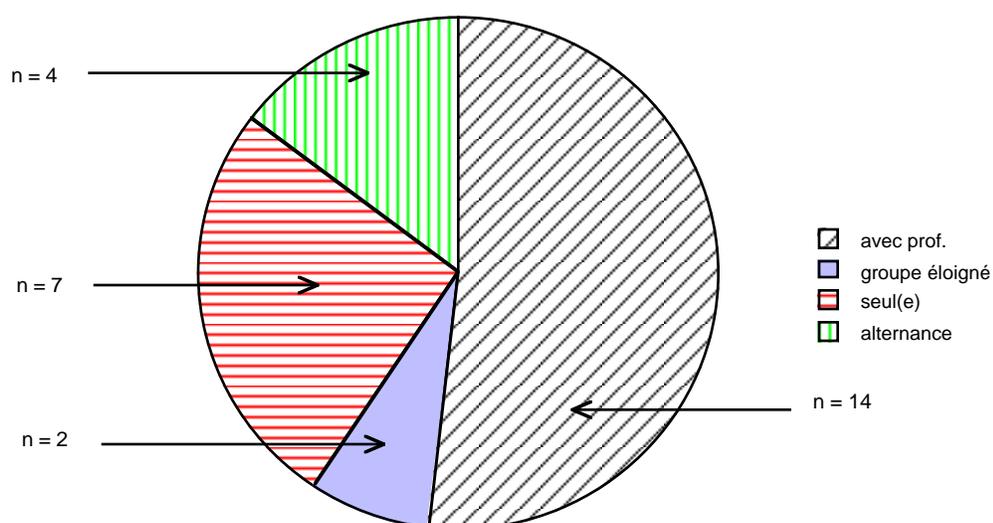


Figure 3-3. La situation des sujets dans les sites.

Un peu plus de la moitié des personnes interviewées ($n = 14$) se trouvent dans le même site que le professeur, qui réunit, en général, le groupe le plus nombreux. Les personnes seules suivent le cours à partir de la maison ($n=3$), dans le cas de cours par audioconférence, ou dans un site ($n=4$), dans le cas des cours en vidéoconférence.

Les personnes qui passent d'une situation à une autre ajoutent cependant un élément de complexité aux chiffres ci-dessus, puisqu'elles se trouvent à distance pour une partie du cours seulement. Dans un cas (6MNU), la politique institutionnelle veut que le professeur alterne systématiquement d'un site à l'autre. L'apprenant passe donc la moitié

des séances en présence de l'enseignante et l'autre moitié dans le site éloigné. Dans le Sud, des étudiantes et étudiants qui habitent à plus d'une heure du site de Toronto choisissent parfois de participer à domicile, lorsque l'enseignement se fait à partir de Windsor afin d'éviter les pertes d'argent et de temps. Par contre, elles se rendent à Toronto pour activer les liens, recevoir des documents importants ou faire du travail d'équipe.

La répartition des sites dans le cours

Comme on peut le constater dans le tableau 3–9 ci-dessous, la plupart des cours (n=20) décrits par les sujets de l'étude sont constitués soit de deux sites, soit de cinq. Les cours à deux sites sont généralement au niveau universitaire tandis que les cours multisites se retrouvent en milieu collégial. Pour les adultes en situation d'alternance, le nombre de sites dans le cours peut varier d'une séance à l'autre, entre trois et six sites.

Tableau 3–9. La répartition des sites dans les cours selon l'ordre d'enseignement

Nombre de sites dans le cours à distance	Ordre du postsecondaire		Total
	Collège	Université	
2 sites	1	9	10
4 sites	1	1	2
5 sites	8	2	10
nombre variable, entre 3 et 6	5	–	5
Total	15	12	27

Le nombre de personnes dans les groupes-sites

La taille des groupes-sites dans lesquels se trouvent les sujets de l'étude varie de une à quinze personnes. Les sites du cours qui ne sont pas en présence du professeur sont en général très petits. Les trois quarts des sites éloignés sont constitués d'une (27,4 %), de deux (27,4 %) ou de trois personnes (23,3 %). Ces nombres sont à considérer avec prudence parce que les configurations de sites varient et parce que nous avons constaté que les sujets ont une perception subjective du nombre de personnes dans un groupe²³.

²³ Dans les deux cours où la chercheure a pu compter le nombre de personnes dans le site, les sujets ont fourni des chiffres fort différents, par exemple de 13, 15, 16, 17, 20, 25 et 30 pour un groupe-site constitué de 13 personnes selon le professeur. Il faut souligner, cependant, que les étudiantes et étudiants en général n'ont pas tendance à compter le nombre de personnes dans une salle de classe.

3.7.3. L'expérience préalable des sujets quant aux cours à distance

En tout, les sujets de cette étude ont une expérience cumulée de 163 cours à distance, dont 145 (89 %) en audioconférence ou en vidéoconférence. Cette expérience cumulée cache cependant des différences entre les sujets quant à l'expérience de cours à distance. Le tableau 3–10 indique le nombre de sujets selon le type d'expérience avec les cours à distance.

Tableau 3–10. La répartition des sujets selon leur expérience dans les cours à distance, l'ordre d'enseignement et la région

Expérience en formation à distance	Ordre de l'enseignement postsecondaire		Région		
	Collège	Univ.	Nord	Sud	Est
Limitée (1 seul cours à distance)	0	7	1	–	6
Moyenne (2 à 6 cours à distance)	7	2	5	2	2
Grande (7 à 20 cours à distance)	8	3	7	4	–
sous-total	15	12	13	6	8
Total		27		27	

Comme on peut le constater, environ le quart ($n=7$) des répondantes et répondants ont une expérience limitée, c'est-à-dire que le cours sur lequel ils fondent leurs réponses est le premier cours qu'ils suivent à distance. D'autres ($n=11$) ont une très grande expérience, ayant suivi la majorité ou même la totalité de leurs cours à distance. De plus, la majorité des personnes ayant une grande expérience ont suivi des cours selon des moyens différents : audioconférence, vidéoconférence et cours par correspondance. Même si elles ont répondu au sujet d'un cours en particulier, leurs perceptions s'appuient sur la diversité et le nombre accumulé des cours qu'elles ont suivis.

Les novices se trouvent surtout dans l'Est, où les sujets sont inscrits au premier cycle universitaire. Les personnes de très grande expérience, quant à elles, sont dans des collèges ou à la maîtrise en éducation et se trouvent majoritairement dans le Nord (7 personnes sur 11). Aucun sujet d'expérience n'habite l'Est.

Ainsi, on peut constater que le profil des personnes ayant participé à la recherche est à l'image de la diversité de la situation de la formation à distance au postsecondaire en milieu franco-ontarien, en ce qui a trait à l'âge, aux secteurs collégial et universitaire, aux cours et programmes dont il est question, aux dispositifs technologiques utilisés, à la répartition géographique et à l'expérience en formation à distance.

3.8. Les limites de la recherche

La recherche entreprise, de type empirique et interprétative, possède les forces mais aussi les limites d'une telle approche. Dans ce cas précis, les limites de la recherche sont liées aux caractéristiques de la chercheuse, à l'approche de recherche choisie, aux difficultés d'appréhender la population cible et au mélange de niveaux conceptuels d'analyse.

En tant que Franco-Ontarienne, nous nous identifions à la population-cible. Nos biais ont probablement influencé l'animation des entretiens de même que l'analyse des données, malgré tous les efforts pour adopter une méthode rigoureuse. Toutefois, nous croyons que notre connaissance de la communauté minoritaire en tant que membre de cette communauté ajoute à la valeur de la recherche et permet de voir des nuances qui échapperaient à d'autres. Nous sommes d'accord avec Tilley (1998) et Solar (1988) pour dire que les avantages d'une analyse menée par une personne qui comprend le contexte dépassent les désavantages du biais potentiel. La familiarité du contexte et la sensibilité aux questions sous-jacentes ne représente pas forcément un problème méthodologique. Les caractéristiques personnelles de la chercheuse constituent une autre source potentielle de biais, la prédisposant probablement à accorder une valeur au groupe et à l'apprentissage de l'individu en relation avec d'autres. La convergence de plusieurs facteurs associés dans les écrits à une préférence pour le groupe, tels que le fait d'être femme et minoritaire, ont pu causer un biais favorable envers le groupe dans l'analyse des données.

L'approche qualitative adoptée entraîne d'autres limites. Comme pour toute recherche interprétative, on ne peut généraliser les données recueillies. Les outils fondés sur la verbalisation comportent de nombreux risques d'erreurs, surtout à cause des multiples étapes de réduction des données et des divers niveaux de conceptualisation. Nous présentons quelques chiffres dans nos descriptions des données, tout en étant consciente que toute démarche de quantification en recherche qualitative fondée sur les paroles et les perceptions des sujets doit se faire en toute prudence. L'interprétation des résultats requiert également de la prudence. Pour les questions de différences entre les hommes et les femmes, de même que pour celles entre sujets qui ont une scolarité en milieu minoritaire ou majoritaire, nous avons cherché à éviter les oppositions réductionnistes afin d'éviter le piège de l'essentialisme (Hayes et Flannery, 2000; Eichler, 1988).

L'échantillon choisi s'ajoute aux limites de la recherche. Le petit nombre de participantes et de participants restreint la portée des résultats. D'abord, il présente les désavantages de l'échantillonnage volontaire, c'est-à-dire que les sujets risquent de témoigner d'une psychologie particulière, plus sociable, moins conventionnelle ou ayant

un besoin d'approbation sociale (Van der Maren, 1996). La décision d'inclure des personnes de chacune des grandes régions de l'Ontario, autant dans les cours par audioconférence que par vidéoconférence, et autant de milieu collégial qu'universitaire, réduit la taille de chacun des éléments et permet peu de comparaisons internes²⁴. De plus, puisque les divers regroupements minoritaires sont marqués par de grandes différences démographiques et structurelles et qu'il est difficile de concevoir une méthode d'analyse permettant d'établir leur profil (O'Keefe, 2001; Beaudin, 1993), nous ne pouvons affirmer que l'échantillon de notre étude donne une image fidèle de la population franco-ontarienne. Par extension, nos résultats s'appliquent peut-être encore moins aux minorités francophones des autres provinces canadiennes et aux minorités linguistiques dans le monde.

Le quatrième élément de mise en garde, mais non le moindre, porte sur le mélange de niveaux conceptuels dans notre analyse. Nous avons choisi d'introduire des questions sociologiques et de les combiner à celles de psychologie sociale et de théories de l'apprentissage dans notre cadre conceptuel sur le groupe. Ce mélange a l'avantage de tenir compte de la portée collective propice à une compréhension de la situation minoritaire, mais entraîne aussi des parasites conceptuels. Nous espérons que d'autres chercheurs pourront démêler ces aspects avec plus de succès.

3.9. Conclusion du chapitre

Comme nous l'avons souligné d'entrée de jeu, nous nous étions donné comme objectif d'élaborer une méthode qui permette de comprendre les fonctions du groupe dans les cours postsecondaires à distance en milieu minoritaire. Nous avons choisi une approche qualitative parce que la complexité de la question de recherche fait appel à un cadre conceptuel combinant trois domaines et que les contraintes de la situation ne sont pas propices à une approche quantitative. L'outil de cueillette des données est une entrevue individuelle téléphonique, animée à partir d'un guide d'entrevue semi-structurée. La communication avec les sujets se fait à distance, donc à l'image des cours, tandis que l'outil reflète le format des cours : il est à base de téléphonie, il se fait en temps direct et il traite des rapports individuels et de groupe dans les cours à distance. Les données obtenues au moyen d'entrevues individuelles auprès de 27 personnes sont suppléées par des notes de journal de recherche. Les données recueillies au printemps 2000 ont été transcrites, codées et vérifiées et ont ensuite subi divers traitements d'analyse de

²⁴ Toutefois, l'étude cherche à comprendre un phénomène dans sa diversité et ne vise pas la comparaison entre les deux dispositifs technologiques ni entre les deux ordres d'enseignement.

contenus pour en tirer des résultats pertinents, selon l'approche interprétative adoptée. Malgré les difficultés à cerner de façon précise la population adulte étudiant à distance en Ontario français, on peut constater que le profil des personnes ayant participé à la recherche est à l'image de la diversité de la situation de la formation à distance dans ce milieu. Les limites de la recherche sont liées à certaines caractéristiques d'une recherche qualitative et à l'éclectisme du cadre qui entraîne un mélange de niveaux conceptuels dans l'analyse.

Chapitre quatre – Les données à portée générale

Dans ce chapitre, nous présentons les données recueillies au moyen des entrevues individuelles qui se sont avérées les plus pertinentes pour comprendre le contexte des adultes franco-ontariens dans les cours à distance. Normalement, selon une démarche de recherche linéaire, nous procéderions immédiatement à l'analyse des données selon le cadre. Cependant, dans la démarche qualitative adoptée pour la présente recherche, certaines données générales issues des diverses étapes d'analyse se sont révélées essentielles pour comprendre le contexte dans lequel s'insèrent les résultats.

Ces données constituent la toile de fond du groupe dans les cours à distance en milieu franco-ontarien. Les données présentées dans ce chapitre sont donc placées avant les résultats liés au cadre dont nous traiterons dans le chapitre suivant. Elles font ressortir les perceptions du contexte dans trois catégories : le contexte socioculturel, le contexte de la prestation du cours à distance et la situation du groupe dans le cours. La figure 4–1 illustre les rapports entre les trois situations.

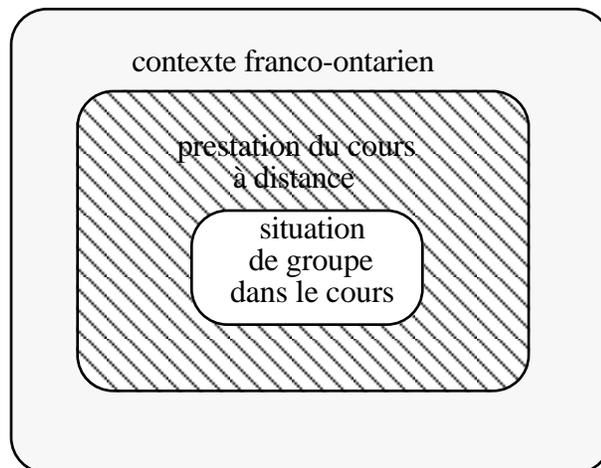


Figure 4–1. Les éléments du contexte du groupe à distance en milieu franco-ontarien.

Les données liées au contexte révèlent que la perception des aspects socioculturels, la situation spécifique aux cours à distance et le rôle du groupe dans ces cours varient selon les sujets. La tendance lourde dans chacune de ces catégories de données, toutefois, porte à croire que le groupe joue un rôle important pour la plupart des adultes qui ont participé à l'étude.

4.1. Les données liées à la situation socioculturelle

La situation socioculturelle des sujets est décrite par des données qui portent sur cinq aspects : leur profil de scolarisation en milieu minoritaire, la vitalité ethnolinguistique des communautés qu'ils habitent, les termes qu'ils utilisent pour se décrire, les raisons invoquées pour suivre un cours en français et l'intention de transmettre la culture.

4.1.1. La scolarisation en milieu minoritaire

On se rappellera que les écrits sur les minorités francophones au Canada font ressortir l'importance cruciale de l'éducation pour transmettre les valeurs culturelles et l'appartenance à la communauté de langue française. Le tableau 4–1 fait état du milieu de scolarisation des sujets de l'étude. La scolarité élémentaire, secondaire, collégiale et/ou universitaire est soit *homogène* (même langue, même province), *hétérogène* (même langue, provinces ou pays différents) ou *mixte* (en français et en anglais). Comme on peut le constater, les deux tiers (63 %) des répondantes et répondants ont fait leur scolarité en milieu minoritaire.

Tableau 4–1. Le milieu de scolarisation des sujets de l'étude

Scolarisation en milieu minoritaire	N	Scolarisation en milieu non minoritaire	N
Homogène (même langue, même province)	10	Homogène (même langue, même province)	3
Hétérogène (même langue, provinces différentes)	3	Hétérogène (même langue, provinces ou pays différents)	6
Mixte : 2 langues (français et anglais, même province)	4	Mixte et hétérogène (français et anglais, pays différents)	1
Total	17	Total	10
%	62,9		37,1

Pour les 17 personnes scolarisées en milieu minoritaire, presque 60 % (n=10) ont une scolarisation homogène, ayant fait toute leur scolarité en français en Ontario. Trois personnes sont venues du Québec faire une partie de leurs études en Ontario. Une scolarité mixte, c'est-à-dire des études en français et en anglais (n=4) peut être associée à un manque d'accès aux écoles de langue française dans certains milieux (11MNU, 18FNC) ou à la préférence de l'anglais pour ses études (6MNU). La plupart des sujets qui ont fait des études en milieu minoritaire se trouvent dans le Nord de l'Ontario (13 sur 17).

Les personnes qui n'ont pas été scolarisées en milieu minoritaire franco-ontarien (n=10) se trouvent uniquement dans le Sud et dans l'Est. Trois sujets ont fait leur scolarité au Québec et sept personnes, originaires de l'Afrique, ont fait des études dans plusieurs pays et provinces, dans un contexte où le français est souvent la langue officielle. Ces 10 personnes n'ont donc pas connu les forces d'assimilation et les pressions du milieu environnant à parler anglais lors de leurs études préalables.

4.1.2. La vitalité ethnoлингistique du milieu

La présence d'activités en français dans le site aide à faire comprendre la dynamique des petits sites à distance en contexte socioculturel minoritaire²⁵. Les données montrent que, dans certains sites, en particulier dans le Nord, les cours à distance font partie intégrale du milieu communautaire. Cinq sites décrits dans l'étude se trouvent dans des écoles de langue française élémentaires ou secondaires. Sept énoncés font état d'un grand nombre d'activités en français dans le site du cours à distance, telles que des réunions d'associations, des cours d'intérêt, des spectacles, des bingos et des endroits où on peut boire un verre et rencontrer ses collègues en français.

Les associations, les réseaux et les activités en français dans une localité sont des signes de la vitalité ethnoлингistique et de la complétude institutionnelle du groupe minoritaire qui s'y trouve qui constituent la trame de fond des cours à distance en français. Nous avons demandé à nos sujets de relever leur perception de la vitalité francophone de leur communauté. La moitié des sujets (n=13) ont répondu à cette question. Comme on peut le constater dans le tableau 4-2, douze de ces personnes considèrent habiter un milieu de vitalité forte ou moyenne.

Tableau 4-2. La vitalité ethnoлингistique des milieux selon les sujets

	Perception de la vitalité ethnoлингistique		
	forte	moyenne	faible
Réponses des sujets	7	5	1

Selon les sujets, la vitalité ethnoлингistique est forte quand il y “ *a plus de supériorité ici en français qu'en anglais* ” (IFNC) par rapport à d'autres milieux : “ *nous autres, on*

²⁵ La question ne se pose pas pour 44 % de l'échantillon, soit pour les douze personnes qui sont seules à la maison ou qui se trouvent sur le campus de l'Université d'Ottawa.

est vraiment français ” (1FNC), “ *on vit en français* ” comparativement aux adultes des autres villes dans le cours :

Fait que si on va dans différents sites, c'est beaucoup plus anglais. Pis même si on fait juste regarder l'accent de la personne qui va parler. Parce que l'accent est plus anglais, pis qu'y vont... leurs mots français... est mélangé un petit peu. (2FNC).

Les gens du Nord considèrent leur milieu “ *un petit Québec (...): c'est toute français dans le boutte, de Cochrane à Hearst* ” (3FNC). Ailleurs en province, on décrit un milieu à forte vitalité comme étant une communauté où tout le monde parle français, toutes les familles sont francophones et les enfants sont fiers de parler français (14FSC). La communauté est “ *très vivante* ” (19FSC) : on trouve des églises, des écoles, une chorale, plusieurs spectacles en français, des revues, un poste de Radio-Canada, plusieurs associations sociales et culturelles (17FSU, 19FSC, 20FEU).

Dans une communauté à vitalité ethnelinguistique moyenne, il existe, toujours selon les sujets, un certain nombre d'activités et d'institutions en français. Les activités sont perçues comme étant moins nombreuses depuis quelques années (4MNC), moins variées et intéressantes que chez les Anglophones de la ville (16FNC) ou organisées “ *pour les plus vieux* ” (7FNC, qui a 36 ans). D'autres ont une perception plus positive, soulignant l'émergence du français au moyen de la radio communautaire et de spectacles (18FNC).

La vitalité ethnelinguistique faible d'une communauté est caractérisée par un milieu très anglais. Les écoles sont considérées anglicisées, les parents anglais sont plus nombreux, “ *la langue des jeunes fait pitié* ” (14FSC), les enfants mélangent les deux langues, les jeunes ont honte de parler français et il existe très peu de livres, de vidéos et, surtout, d'emplois en français.

4.1.3. Les termes utilisés pour se décrire

Les libellés fournis par les répondantes et répondants en réponse à la question “ *Comment vous identifiez-vous ?* ” sont fort variés. La liste suivante décrit les termes utilisés par dix personnes :

- Franco-Ontarien ou Franco-Ontarienne (4)
- Québécoise (2)
- Burundaise, Zaïrois (2)
- “ *Canadien tout court, avec origines en Afrique* ” (1)
- “ *Noir, de minorité ethnique, 80 % Canadien* ” (1)

Cinq personnes expriment en termes indirects qu'elles s'identifient à la francophonie ontarienne :

Je veux dire, je suis française. Je suis allée à l'école primaire française. (...) Ben, je suis française, mon mari est français (...). Et puis ça a toujours été notre langue primaire à la maison. (18FNC)

Ben là, comme moé, quand que j'vas à quelque part, là, je parle tout le temps français. (...) J'vas jamais arriver pis parler en anglais. Pis je me dis, comme, eux autres y devraient parler français. (3FNC)

J'ai grandi dans l'Est, pis là tout le monde parle français, les familles sont francophones, t'es fière de parler français. (14FSC)

Trois autres personnes considèrent qu'elles font partie de la francophonie dans son sens large :

Je fais partie de la grande famille des 'parler-français'. (...) On partage la même langue et la même culture. (15MC)

J'ai jamais eu à m'identifier. J't'arrivé en Ontario en 1972, pis j'me sens chez nous partout. (4MNC)

Dans d'autres cas, les sujets ne répondent pas à la question (n=4) ou décrivent leur identité comme un hybride :

Culture canadienne, I guess. J'suis bilingue. J'parle anglais à l'ouvrage mais je suis meilleure en français. (16FNC)

Un 'Heinz 57'²⁶, I guess. J'me dis Français, parce que j't'allé à l'école française, pis ma famille vient du Québec. Mais les autres y disent que j'suis pas Anglais ni Français, parce que j'parle franglais. (5MNC)

Enfin, pour quatre personnes, soit que l'on “ n'aime pas porter des drapeaux ” (6MNU), soit que l'on s'identifie avec l'anglais. C'est le cas de trois hommes d'origine africaine, qui préféreraient étudier en anglais parce que, “ en informatique, l'anglais prime ” (24MEU) et qu'éventuellement on “ sera obligé d'aller vers l'anglais ” (25MEU) pour l'emploi. Un répondant se dit “ Francophone de naissance, mais je me sens mieux du côté anglais. L'anglais est 90 % mieux que le français ” (25MEU).

Ainsi, des 27 sujets de l'étude, neuf s'identifient au groupe socioculturel franco-ontarien et quatre s'opposent à une identification à un groupe francophone.

²⁶ Une expression utilisée pour dire qu'on est un peu comme le ketchup Heinz, composé de 57 variétés d'ingrédients.

4.1.4. Les raisons invoquées pour suivre un cours en français

La plupart des sujets (n=23) se sont inscrits au cours à distance en français parce qu'ils considèrent qu'il est essentiel ou important de faire des études dans sa langue. La compétence linguistique rapportée par les adultes interviewés affecte la décision de manières différentes. Plus de la moitié (60 %) se disent bilingues, soit 16 personnes sur 27. Le tableau 4-3 résume l'importance accordée aux études en français.

Tableau 4-3. L'importance accordée par les sujets à étudier en français, selon le sexe et la région

Importance d'étudier en français	Sexe				Région				
	H	F	N	%	Nord	Sud	Est	N	%
“Essentiel” parce qu'unilingue	6	2	8	29,6	1	2	5	8	29,6
“Absolument”, “primordial”, “très important”, Oui	4	11	15	55,5	9	5	1	15	55,5
Plus ou moins	2	1	3	11,1	2	–	1	3	11,1
Non	–	1	1	3,8	–	–	1	1	3,8
Total	12	15	27	100,0	12	7	8	27	100,0

Pour plus de la moitié des sujets (54,5 %), la langue des études est importante ou primordiale, tandis que pour quatre personnes, elle est plus ou moins ou pas du tout importante. Huit sujets suivent des cours en français parce qu'ils sont unilingues (n=4) ou se considèrent trop faibles en anglais (n=4) pour réussir au niveau postsecondaire²⁷.

Les raisons invoquées pour suivre des cours en français sont liées à la langue ou à l'appartenance culturelle.

La langue est la première raison exprimée pour étudier en français (19 énoncés). On s'inscrit à des cours en français parce que c'est la langue maternelle, la langue première, la langue apprise et comprise, la langue parlée depuis la naissance, la langue dans laquelle on a déjà fait toutes ses études, ou parce qu'on ne maîtrise pas suffisamment l'anglais pour réussir. Le but de certains adultes est de maintenir leur langue ou de l'améliorer, parce qu'ils habitent un milieu anglophone et qu'ils n'ont pas fréquenté l'école en français depuis plusieurs années (5MNC, 18FNC, 19FSC, 23FEU). Pour le sujet 10MNC, par exemple, il s'agit d'apprendre la terminologie de son domaine en français, de “*parler*

²⁷ Les unilingues francophones, qui constituent 15 % de l'échantillon de l'étude, ne peuvent fréquenter un établissement de langue anglaise et sont donc contraints à suivre des cours en français là où ils sont disponibles, c'est-à-dire souvent à distance.

français en ordinateurs ". D'autres souhaitent obtenir un meilleur emploi en affinant leur français (3FNC, 10MNC, 16FNC) ou en se perfectionnant dans un domaine où il y a une abondance d'emplois en français, tel que l'orthophonie (14FSC). Pour une répondante (19FSC), l'effort d'étudier en français ajoute un élément de défi et d'intérêt aux études.

Pour certains adultes, l'inscription aux cours en français fait partie d'une panoplie d'actions concrètes posées pour vivre en français, telles que la participation aux activités culturelles (26FEU) ou la réclamation de services en français (2FNC, 18FNC). On s'inscrit à des cours en français suite à un engagement dans les activités socioculturelles de sa communauté : "*j'ai travaillé pour (obtenir) le Collège pis ça aurait paru mal de pas y aller après*" (10MNC). Certains considèrent qu'il est normal de se former dans la langue dans laquelle ils vivent et de comprendre la réalité de l'école de langue française dans laquelle ils travaillent (9FNU, 11MNU).

Souvent, les sujets lient la langue et la culture en expliquant les raisons pour suivre des cours en français (n=5) :

...c'est important pour moi. (...) Ben pour garder notre culture, c'est important. (...) Ben, c'est mes origines, puis j'y tiens. (2FNC).

C'est absolument important; c'est toujours mon premier choix. (17FSU)

Je suis française, je suis née française, mes parents sont français, mes ancêtres sont français. Pourquoi changer ? Ma langue, c'est bien important. (8FNC).

Pour ces personnes, l'identification à la culture mène inévitablement à faire des études en français :

J'ai pas de misère avec l'anglais, mais je suis française puis je trouve que c'est important de quand même garder...(...) Mon père c'est un Acadien, puis c'est un Français. Puis ma mère aussi c'est une Française. Mes ancêtres sont français puis je me dis, comme, si j'ai la chance, j'étudie en français. (8FNC)

Le texte suivant illustre les liens que fait la répondante entre la langue maternelle, le risque d'assimilation, l'identification à la culture et le choix de faire des études en français :

Parce que je suis francophone. Et puis je vois que la francophonie disparaît beaucoup de nos jours. Pis pour moi, c'est important de la garder. Et puis, même si apparemment que c'est plus facile de faire ses études en anglais parce que on (sic) obtient de meilleures notes, je trouve que pour moi c'est important d'avoir les termes français. Pis de, comme, juste de.. Je sais pas, comme, c'est

en moi la francophonie. Pis, je veux étudier en français, pis je pourrais étudier en anglais, mais, t'sais, je suis française. (26FEU).

Par ailleurs, six personnes, dont cinq sont d'origine africaine ou québécoise, affirment qu'elles auraient préféré étudier en anglais. La sixième personne, qui a fait des études mixtes (6MNU), n'étudie en français que parce que le site à distance est plus proche que l'établissement anglophone.

En somme, chez les sujets de l'étude, mieux on parle anglais, plus on insiste sur le besoin d'étudier en français pour des raisons d'appartenance.

4.1.5. Le désir de transmettre la culture

Nous avons également demandé aux sujets s'ils trouvent important que leurs enfants poursuivent des études en français. Le tableau 4-4 indique que 19 personnes (70 %) considèrent que les enfants devraient étudier en français.

Tableau 4-4. L'importance accordée aux études en français pour ses enfants

Importance d'études en français pour ses propres enfants	N
Oui	19
Plus ou moins	2
Non	5
Sans réponse	1
Total	27

Les raisons invoquées par les répondantes et répondants pour inscrire leurs enfants à l'école de langue française correspondent de près à leurs propres raisons pour suivre des cours à distance en français. Elles ajoutent cependant un signe supplémentaire d'identification au groupe socioculturel, celui de l'importance accordée à la transmission de la langue et de la culture.

Pour certains, les raisons sont surtout pragmatiques : “ *une deuxième langue, c'est comme un deuxième métier, c'est une occasion à ne pas rater* ” (4MNC). Dix sujets voient de grands avantages dans le bilinguisme des enfants, surtout pour l'accès à de meilleurs emplois (n=7). Dans un cas, le père veut que ses enfants puissent lui faciliter l'accès au pouvoir politique dans son pays d'origine (27MEU) s'ils sont bilingues.

Pour sept sujets, la raison est fondamentalement culturelle et indissociable de l'identité : “ *C'est pour leur transmettre une partie de moi-même* ” (17FSU). Ils

affirment vouloir transmettre cette culture à la prochaine génération en conservant la langue :

C'est une partie importante de leur culture, qui se transmet de souche en souche. (26FEU)

C'est ma langue, la langue qui m'a été transmise. C'est mes origines. C'est absolument important pour moi et pour mes enfants. Je leur transmets ma langue pour garder la culture. (2FNC)

Ainsi, ils inscrivent leurs enfants ou comptent inscrire leurs enfants éventuels à l'école de langue française “ *pour sauver notre langue maternelle* ” (20FEU), “ *surtout pour garder notre belle culture* ” (19FSC) et “ *pour qu'ils gardent leur langue maternelle et qu'ils aient la même fierté que moi* ” (9FNU).

Les données indiquent que le concept du bilinguisme des enfants est compris de manière différente selon les sujets. Pour les unilingues francophones, d'origine québécoise ou africaine, le bilinguisme veut dire apprendre l'anglais et donc envoyer les enfants à l'école anglaise. On s'attend à ce que les enfants continuent de parler français à la maison, quoique trois personnes avouent que les enfants ont tendance à perdre leur français :

Les enfants sont nés ici, ils suivent l'anglais mieux que le français. (24MEU)

Ils vivent dans la culture anglaise, ils ont l'accent anglais, mais ils pensent en anglais quand ils parlent français. (27MEU).

Par ailleurs, pour les sujets bilingues scolarisés en milieu minoritaire, le bilinguisme n'est possible que si les enfants fréquentent l'école de langue française. L'aspect essentiel est de “ *garder leur langue* ” (4MNC, 7FNC, 8FNC, 11MNU), de ne pas la perdre : “ *elle (ma fille) va perdre sa langue si elle est pas forcée à le parler* ” (7FNC). À leur avis, il n'est pas nécessaire d'apprendre l'anglais, puisque cette langue “ *s'attrape comme un rhume* ” (9FNU), s'apprend “ *très facilement* ” (11MNU), “ *sans étudier* ” (26FEU), “ *s'apprend tout seul, parce que 80% du milieu est anglais* ” (10MNC) ; “ *t'as pas besoin d'aller à l'école anglaise pour apprendre l'anglais, c'est partout* ” (18FNC).

En résumé, les données socioculturelles recueillies tracent le portrait d'adultes qui tiennent pour la plupart à leur langue et leur culture. Les milieux qui accueillent les cours à distance ont en général une vitalité ethno-linguistique qui appuie l'engagement de l'individu dans la collectivité. Certains adultes à Ottawa refusent l'identification au groupe francophone et ne suivent les cours en français que parce qu'ils ne maîtrisent pas

l'anglais. La région et la scolarisation préalable en milieu minoritaire se révèlent être des variables importantes sur le plan de la perception du groupe socioculturel.

4.2. Les données liées au contexte de la prestation à distance

Plusieurs aspects contextuels par rapport à la prestation du cours à distance interviennent dans la perception du groupe par les sujets. Dans la section ci-dessous, nous présentons les données pertinentes qui portent sur les raisons pour s'inscrire à un cours à distance, la présence du professeur dans le site et les effets des conversations latérales.

4.2.1. Les raisons pour suivre un cours à distance

Les sujets ont invoqué plusieurs raisons qui les ont incités à s'inscrire à des cours à distance. Le tableau 4-5 à la page suivante résume ces raisons, regroupées en ordre d'importance : 1) le désir ou l'obligation de demeurer dans sa région pour les études, 2) le fait que le cours ou le programme ne soit offert qu'à distance, 3) l'intérêt pour la matière et 4) des raisons extrinsèques au cours, telles que l'horaire, le désir de faire l'expérience d'un cours à distance et le fait de ne pas savoir que la prestation soit à distance.

Les données résumées dans les deux premières catégories indiquent que la majorité des énoncés portent sur la question d'accès, qu'il s'agisse de rester dans sa région (26 énoncés) ou d'avoir accès à un programme qui n'est offert qu'à distance (11 énoncés).

La majorité des répondantes et répondants (n=12) aurait à voyager plus de deux heures pour suivre un cours équivalent en face à face et en français. La distance est souvent moins grande pour suivre un cours équivalent en anglais, en mode présentiel, mais 85 % des répondantes et répondants ont indiqué n'avoir pas exploré l'option de suivre les cours en anglais.

Les raisons ne sont pas univoques. La plupart des sujets (n=21) ont relevé plus d'un facteur, comme l'illustre la réponse d'une répondante :

J'aurais pu aller le prendre à Sudbury, disons, pis je l'aurais pas eu à distance. Mais ça aurait coûté beaucoup plus cher pis j'aurais, t'sais... fait que là ça me coûte ben moins cher pis j't'encore chez nous. (3FNC)

Tableau 4–5. Les raisons invoquées par les sujets pour s'inscrire au cours à distance

Raisons pour suivre le cours à distance	Nombre d'énoncés
1. Désir ou obligation de rester dans sa région	
Proximité du site à distance	9
Distance du cours en face à face	7
Coûts moins élevés en restant dans sa région	4
Désir de rester dans sa région	3
Possibilité d'essayer un cours sans avoir à changer de vie	2
Obstacle physique, incapacité à se déplacer (grossesse)	1
Sous-total	26
2. Cours ou programme offert uniquement à distance	
Programme offert uniquement à distance	6
Cours obligatoire, offert uniquement à distance	5
Sous-total	11
3. Intérêt pour la matière	
Intérêt pour la matière ou le domaine	6
Études dans le domaine mènent à un emploi	2
Sous-total	8
4. Raisons extrinsèques au cours	
Horaire qui convient (été, après-midi)	4
Intérêt pour la technologie, pour l'expérience d'un cours à distance	3
Inscription sans savoir que le cours est à distance	2
Sous-total	9

En réponse à la question sur la distance de l'établissement qui offre les cours en français, les sujets ont parlé surtout de la distance entre leur domicile et le campus local. Ils mesurent donc la distance, non pas par rapport au site à Sudbury ou à Ottawa où le cours se donne en présence, mais plutôt par rapport au site local, tel que Hearst ou Timmins ou Hawkesbury, où le petit groupe est en situation présentielle même si le professeur est ailleurs. Le choix d'un cours à distance semble donc être lié à l'appartenance à une communauté locale. Certaines personnes préfèrent voyager une demi-heure pour suivre un cours à distance à Elliot Lake plutôt que de suivre le même cours en mode présentiel à Sudbury, à une heure de route, ce qui n'est guère plus loin.

On constate donc que les raisons pour s'inscrire à un cours à distance sont multiples et complexes. La question de la distance à parcourir se combine à l'offre du cours uniquement à distance, à la compétence linguistique, au degré de familiarité de la communauté locale et à d'autres raisons telles que l'attrait d'un cours à dispositif technologique.

4.2.2. La présence du professeur dans le site

La présence ou l'absence du professeur dans un site est une situation propre aux cours à distance. Pour les 14 personnes en présence du professeur, le “ *prof est ici avec nous* ”, “ *avec nous autres* ”; c'est “ *notre prof* ”. Ces mots soulignent à la fois la proximité du professeur et le sentiment de faire partie d'un groupe, le “ nous ”. Certains adultes ne se considèrent même pas dans un cours à distance quand le professeur se trouve dans leur site (5 énoncés). Les répondantes et les répondants de notre étude ont relevé plusieurs avantages de la présence du professeur dans leur site, notamment pour aider à apprendre et pour imposer la discipline. Pour les neuf autres personnes, le professeur est perçu comme étant “ *éloigné* ”, “ *pas là* ”, “ *absent* ”, “ *à l'autre boutte* ”, “ *pas devant moi, pas drette là* ”, “ *ailleurs* ”, “ *en dehors* ”, “ *à distance* ”. Cette expression du sentiment de distance du professeur se retrouve autant chez les adultes seuls à la maison que chez ceux dans un groupe-site éloigné.

La présence du professeur dans leur site affecte l'attitude des apprenantes et apprenants par rapport aux personnes éloignées. Les termes utilisés par les personnes dans le même site que le professeur pour décrire les adultes à distance sont vagues ou incorrects ou, le plus souvent, dénotent le sentiment qu'ils se trouvent à l'extérieur ou à l'extrémité ou qu'ils représentent “ l'autre ”, un groupe à part. Une seule personne a utilisé le terme neutre d’“ *étudiants à distance* ”. Le tableau 4–6 ci-dessous dresse la liste des expressions utilisées.

Tableau 4–6. Les termes utilisés par les personnes en présence du professeur pour décrire les adultes éloignés

Termes vagues ou incorrects	à l'extérieur, loin	à l'extrémité	l'autre
<ul style="list-style-type: none"> • <i>autres collègues, autres campus, l'autre université</i> (quand il s'agit de sites de la même classe)²⁸ • <i>les filles à Challam</i> (ne connaît ni leur nom ni le nom des villes habitées : combine Welland et Chatham) • <i>ceux à Hasbury</i> pour Hawkesbury 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>en dehors, qui vient d'en dehors</i> • <i>étudiants extérieurs, ou de l'extérieur</i> • <i>ceux là-bas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>à l'autre bout</i> • <i>ceux de l'autre côté</i> • <i>de l'autre bord</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>nous, avec le prof ici vs eux autres, en téléconférence</i> • <i>nous autres, la gang vs eux autres</i> • <i>c'est deux groupes indépendants</i> • <i>y sont à côté du groupe</i> • <i>comme un cours à part</i> • <i>pas dans le bain du groupe</i>

Le fait de se retrouver dans le même site que le professeur colore donc la perception des autres membres du groupe-cours. Les sujets dans le site en présence du professeur relèvent des caractéristiques positives et négatives chez les personnes éloignées, comme le résume le tableau 4–7 ci-dessous.

Tableau 4–7. Les caractéristiques des apprenantes et apprenants à distance tels que perçus par les personnes en présence du professeur

Caractéristiques négatives (7 énoncés)	Caractéristiques positives (6 énoncés)
<p>Les personnes à distance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • manquent d'intérêt, de participation, d'attention, de réponse, de respect pour les autres • ont peur de dévoiler leur vie privée • apprennent moins vite • ralentissent le cours par leurs questions, font perdre du temps, devraient attendre après le cours • ont une autre façon de penser, un autre caractère parce qu'elles viennent d'un autre village 	<p>Les personnes à distance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parlent beaucoup, argumentent • sont amicales, ouvertes, comiques • apportent une expérience ou une perspective différente • sont admirables pour l'effort et la réussite malgré les obstacles et le fait d'être désavantagés • sont à plaindre parce qu'elles <i>reçoivent</i> le cours au lieu de le <i>suivre</i>, ont tout à perdre

Ainsi, les personnes en présence du professeur considèrent les autres comme étant les apprenantes ou apprenants qui sont réellement à distance. La présence du professeur a donc un effet direct sur le statut des membres du groupe.

²⁸ Les mots en italiques dans les tableaux représentent les paroles des sujets.

4.2.3. Les conversations latérales

Les conversations latérales constituent un troisième aspect du cours à distance qui affecte le groupe. Afin de mieux comprendre cet élément du contexte, nous avons demandé aux sujets de notre étude s'il y avait eu des conversations non sanctionnées pendant leur cours et, si oui, quelles en étaient les conséquences. Sur les 27 répondantes et répondants, seulement quatre personnes ont dit qu'elles n'avaient pas remarqué de conversations latérales. Ce type de conversations existe bel et bien dans les cours à distance. En revanche, il y a peu de conversations latérales quand le professeur se trouve dans le site ou lorsque les stratégies d'enseignement stimulent l'intérêt et la participation, selon plusieurs sujets.

Les inconvénients des conversations latérales relevés par les adultes dans les cours à distance ressemblent à ceux que l'on retrouve en situation présentielle : les conversations font du bruit qui dérange tout le monde et nuisent ainsi à l'apprentissage; elles font perdre du temps; elles frustrant, agacent, choquent, déçoivent et énervent (2FSC, 4MSC, 5MSC, 25MEU, 27MEU). Cependant, ces inconvénients sont amplifiés dans les cours à distance évoqués dans l'étude, à cause de la mise en évidence visuelle, du bruit constant et de la présence accrue d'ordinateurs. En vidéoconférence, même si l'on n'entend pas les conversations, on voit rire et bouger parce que les caméras mettent les " *dérangeurs* " (25MEU) en évidence (10MNC). En audioconférence, les conversations coupent le son pour les personnes à distance, en particulier pour une étudiante malentendante (13FSC). Au Collège Boréal, où " *les jeunes sont plogués sur leur ICQ* " (4MNC) pour bavarder entre campus pendant le cours, le bruit du clavardage est tellement fort que l'on ne peut se concentrer. Selon une répondante, ce type de conversation latérale " *est dix fois pire que de se passer des notes en classe; c'est terrible!* " (3FNC). Quoique l'on puisse retrouver la même situation dans certains cours en mode présentiel, les possibilités de clavardage sont accrues dans les cours à distance où chaque étudiant doit utiliser un ordinateur en salle de cours, tel qu'exigé dans plusieurs programmes du Collège Boréal. La distance augmente donc les inconvénients de ces conversations et suscite des émotions fortes à leur égard.

Les conversations latérales semblent avoir peu d'effet positifs sur les liens entre les personnes dans le site, d'après les sujets. Trois personnes relèvent un " *mince avantage* " (13FSC) de ces conversations : elles aident à connaître la " *p'tit'vie* " des autres (7FNC, 16FNC) ou procurent une certaine liberté quand on est loin du regard du professeur (13FSC). Elles permettent de se parler dans le site pour expliquer ce que le professeur veut dire. Par contre, la majorité des adultes considèrent que les

conversations nuisent aux liens sociaux, puisque les autres doivent demander le silence. L'effet négatif sur les liens sociaux semble souvent être lié à l'âge : quatre sujets, âgés de 32 à 45 ans, ont dit avoir dû demander “ *aux jeunes* ” de se taire ou d'arrêter de taper au clavier pour clavarder.

En résumé, les données contextuelles liées à certaines modalités du cours à distance, décrites dans la section 4.2. ci-dessus, aident à préciser la situation des cours à distance telle que vécue par les sujets de notre étude. Les raisons pour s'inscrire à un cours à distance sont surtout associées à l'accès aux cours recherchés et au désir de rester dans sa communauté. Deux aspects de la prestation à distance ont une pertinence particulière pour la compréhension des fonctions du groupe. Premièrement, un peu plus de la moitié des sujets se trouvent en présence du professeur dans le site. Cette présence du professeur affecte la perception des adultes par rapport à l'enseignant ou l'enseignante et aux personnes éloignées. Deuxièmement, la majorité des sujets considèrent que les conversations latérales ont surtout des effets négatifs sur la compréhension et sur les liens sociaux.

4.3. Les données liées au contexte du groupe dans le cours à distance

Comme nous l'avons vu, la perception du milieu socioculturel et certains aspects de la situation à distance tissent la toile de fond dans laquelle s'insèrent les fonctions du groupe. Les données qui ont trait à la situation du groupe dans le cours complètent le tableau. Nous présentons ces données sur la perception par les sujets de l'existence du groupe dans leurs cours, sur la place relative occupée par le groupe, sur la préférence par rapport au groupe eu égard au mode d'apprentissage et aux dispositifs technologiques et, enfin, sur les travaux de groupe.

4.3.1. L'existence du groupe

Les données recueillies confirment que le groupe existe bel et bien dans les cours à distance décrits par les sujets. Les trois quarts des personnes (n=20) affirment qu'il existe un esprit de groupe dans leur cours, que ce soit en audioconférence ou en vidéoconférence. Parfois, les sujets voient un esprit de groupe dans leur propre site mais pas dans les autres (2FNC, 10MNC). À l'inverse, cinq personnes qui disent ne ressentir aucune présence de groupe à Ottawa affirment constater un esprit très évident dans le site éloigné : “ *J'aurais peut-être, disons, aimé ça être à la place d'Hawkesbury, parce que, ben, dans le sens que y avaient l'air d'avoir du fun.* ” (20FEU).

L'esprit de groupe se manifeste à différents niveaux, allant de la facilité des rapports, à une forte cohésion. Le tableau 4–8 ci-dessous résume les données qui, selon les sujets, déterminent le contexte associé à la présence d'un esprit de groupe. Comme on peut le constater, la situation décrite par les adultes franco-ontariens interviewés inclut à la fois des conditions propices au développement d'un esprit de groupe dans un groupe-classe ou groupe-site et des facteurs qui le rendent difficile.

Tableau 4–8. Les conditions qui contribuent ou qui nuisent à l'esprit de groupe, selon les sujets

Les conditions propices à l'esprit de groupe	Les facteurs qui font obstacle à l'esprit de groupe
<ul style="list-style-type: none"> • l'approche d'enseignement : interaction • la taille du groupe : assez petit (2,3,4,5,6, 17, 20 personnes) pour stimuler l'intérêt, briser l'isolement, se faire des amis plus facilement et mener à la cohésion • la concordance des situations et du vécu : les personnes sont inscrites au même programme ou à plusieurs cours ensemble ou sont à la même étape dans leurs études et dans leur vie • des rencontres régulières ou périodiques en face à face • faire partie de la même communauté française dans un milieu anglophone • les buts communs face aux études et au sujet en particulier • les travaux d'équipe : resserrent les liens • le noyau fort dans le site où se trouve l'enseignante ou l'enseignant • les discussions 	<ul style="list-style-type: none"> • l'approche d'enseignement : cours <i>plate</i>, où on ne porte pas attention, matière trop facile • la taille du groupe : trop petit, donc <i>pas une grosse dynamique</i> (2–8 personnes) ou trop gros, <i>plus compliqué, pas facile</i>, gêne, fait perdre la concentration (8, 15, 25 ou 40 personnes) • l'hétérogénéité des situations et des <i>backgrounds</i>: personnes qui viennent de facultés ou programmes différents pour un cours d'été • le manque d'interactions en face à face ou de rencontres en dehors des cours • les mentalités différentes des Francophones dans les autres villes • le manque de sérieux ou de participation de certains apprenants et apprenantes • les travaux d'équipe : les conflits, le manque de sérieux des jeunes • les liens trop serrés avec une personne en particulier, l'individualisme de certains • les controverses qui divisent le groupe • la tension et la fatigue

Comme on peut le constater d'après le tableau ci-dessus, presque chacune des conditions propices à l'esprit de groupe a un pendant négatif. Les sujets ont donc la perception que l'esprit de groupe est possible dans les cours à distance mais qu'il ne se réalise pas toujours. Les données font donc émerger le portrait de situations contradictoires dans les cours à distance évoqués par les sujets.

4.3.2. La perception de la contribution relative du groupe à l'apprentissage

D'après 25 des 27 adultes interviewés, le fait de se trouver en groupe aide définitivement à l'apprentissage. Seules quatre personnes, dont trois hommes, considèrent que le groupe a également nui à l'apprentissage.

Cependant, quelle place le groupe occupe-t-il dans l'ordre des contributions à l'apprentissage ? Afin de mesurer l'influence relative du groupe par rapport à l'apprentissage, nous avons demandé aux adultes de placer en ordre d'importance les personnes qui les avaient aidé à apprendre dans le cours à distance. Les données, présentés dans le tableau 4–9, font ressortir que le professeur vient en tête de liste, que le groupe-site et la communauté locale sont au deuxième rang et que l'adulte éloigné est perçu comme ayant contribué le moins à l'apprentissage.

Tableau 4–9. L'ordre d'importance des personnes contribuant à l'apprentissage

Personnes identifiées (n = 31) ^a	Ordre d'importance				Contribution nulle
	1	2	3	4	
Enseignant/enseignante	25	2	2	–	2
Apprenantes ou apprenants du site ^b	2	<i>16</i>	3	1	2
Apprenantes ou apprenants d'autres sites	1	4	12	1	<i>13</i>
Autres personnes de l'entourage	2	6	6	3	<i>14</i>

Note : Les chiffres en italiques représentent le nombre le plus élevé pour chaque catégorie de personnes.

^a Il y a plus de réponses (31) que de sujets (27) parce que certains sujets ont fourni des réponses pour deux cours, afin d'indiquer le contraste entre diverses situations. Nous avons retenu ces informations supplémentaires afin de donner une meilleure idée de la variation dans les cours à distance et, surtout, de l'effet des stratégies adoptées par divers enseignantes et enseignants.

^b Cette catégorie ne s'applique pas aux 7 personnes seules dans leur site.

Le professeur est considéré le plus important, avec 80 % des mentions en première place (n=25). Les deux personnes qui affirment que l'enseignante ou l'enseignant ne les a pas aidé à apprendre sont toutes deux seules à domicile.

Pour les personnes qui se trouvent en présence d'autres dans un site (n=20), c'est le groupe local, dans la classe, qui est important. Soit qu'il tienne la deuxième place, après le professeur (n=16), soit qu'il se situe en première position (n=2). Deux personnes seulement affirment que les pairs dans le groupe-site n'ont pas contribué à leur apprentissage.

La contribution des apprenantes et apprenants dans les autres sites est perçue comme étant moindre ou nulle. Douze énoncés la mettent en troisième place et une seule personne la met en tête de liste. Leur contribution à l'apprentissage est souvent considérée nulle (n=13) : pour certains sujets, les étudiantes et étudiants à distance ne semblent même pas exister dans leur esprit; pour d'autres, les personnes à distance nuisent à l'apprentissage parce qu'elles posent des questions qui ralentissent le cours. Même les personnes seules affirment que les autres adultes dans le groupe-cours contribuent moins à leur apprentissage que le professeur ou l'entourage.

L'entourage contribue à l'apprentissage pour plusieurs sujets (n=18), surtout pour les personnes qui sont seules dans leur site. Huit personnes mettent l'entourage en première ou deuxième place. Il peut s'agir du personnel du campus local, c'est-à-dire les orienteurs, coordonnatrices ou secrétaires (4MNC, 7FNC, 10MNC). Parfois, il s'agit d'amis qui aident avec les travaux (11MNU, 22MEU, 25MEU, 27MEU), ou même de parents (26FEU). Certains trouvent de l'aide auprès du directeur ou de la directrice de l'école (9FNU), auprès d'autres collègues enseignants qui ont suivi le même cours (11MNU, 17FSU, 14FSC) ou auprès de collègues professionnels (5MNC). L'âge des personnes apparaît comme un facteur important qui détermine la contribution de l'entourage à l'apprentissage. Les personnes de l'échantillon qui sont au début de la vingtaine (n=8), donc de jeunes adultes qui ont encore quelques caractéristiques des jeunes sortant du secondaire, trouvent de l'aide auprès des collègues de classe du même âge. Par contre, les personnes qui sont dans la trentaine et la quarantaine sont plus susceptibles d'accorder de l'importance à l'entourage dans le tableau ci-dessus. Ce sont des adultes qui ont accumulé plus d'expérience, qui sont ancrés dans leur communauté et qui ont créé des liens professionnels et interpersonnels. Ils ont donc accès à un cercle plus varié de personnes pouvant contribuer à leur apprentissage.

On voit dans ces données sur la contribution à l'apprentissage que le groupe vient d'habitude en deuxième lieu, après le professeur. Toutefois, selon que la personne soit seule ou dans un site, les personnes qui contribuent à l'apprentissage varient : il s'agit tantôt du groupe-site, tantôt de l'entourage. Dans presque tous les cas, les sujets considèrent que les personnes dans leur communauté locale contribuent plus à l'apprentissage que les personnes éloignées.

4.3.3. Le mode d'apprentissage préféré

Le mode d'apprentissage préféré par les adultes est un autre élément contextuel qui contribue à la compréhension des fonctions du groupe. Selon que l'adulte exprime une

préférence pour étudier seul ou avec d'autres dans les cours à distance, la portée du groupe sera différente. Dans la section qui suit, nous relevons les données en réponse à deux questions : la préférence du sujet pour étudier seul ou en groupe, puis la prestation technologique préférée. Les réponses à ces deux questions indiquent que les adultes franco-ontariens interviewés penchent vers un mode d'apprentissage qui les met en relation avec d'autres, à l'intérieur d'un groupe-cours.

4.3.3.1. Seul ou en groupe dans le cours à distance ?

La plupart des sujets ont indiqué une préférence pour se retrouver en groupe, avec d'autres apprenantes et apprenants, comme l'illustre le tableau 4-10. Trois personnes (11 %) affirment vouloir suivre les cours en solitaire, tandis que les trois quarts préfèrent être en groupe (63 %) ou parfois en groupe (15 %).

Tableau 4-10. La préférence des sujets pour être seul ou en groupe pour des cours à distance

Préférence : seul ou en groupe	N	%
Groupe	17	63,0
Seul	3	11,1
Parfois seul, parfois le groupe	4	14,8
Réponse ambiguë	3	11,1
Total	27	100,0

La préférence pour le groupe

Les sujets de notre étude ont relevé plusieurs raisons pour expliquer pourquoi ils préfèrent être en groupe (102 énoncés). Les principaux avantages, en ordre d'importance, sont :

- 1) l'entraide entre les adultes dans le cours à distance, surtout dans les cours difficiles où les pairs soutiennent, aident à comprendre et peuvent même contribuer à éviter l'échec (23 énoncés);
- 2) la présence physique et verbale des autres qui ajoute de l'ambiance ainsi que la possibilité de socialiser, de se faire de nouvelles relations et de briser la monotonie (21 énoncés);

- 3) l'interaction et le feed-back (18 énoncés), l'échange de nouvelles idées et de solutions aux problèmes et la remise en question de ses idées (18 énoncés);
- 4) l'incitation à l'assiduité et à la “ *discipline* ” (10MNC), en fournissant un horaire qui pousse à “ *sortir de la maison pour (me) rendre à l'école* ” (7FNC) à une heure précise, ainsi qu'un rythme de travail pour terminer le cours à l'intérieur des échéances (15 énoncés);
- 5) la motivation à participer et à faire les efforts nécessaires, surtout vers la fin du cours (14 énoncés);
- 6) la possibilité de partager le travail et de terminer plus rapidement (6 énoncés).

La majorité des sujets (n=24) considèrent important d'avoir des pairs dans le *groupe-cours*. On souligne que l'avantage des pairs se situe dans l'interaction, qu'avec les autres étudiants, “ *ça revient à presque un cours normal* ” (6MNU). De plus, la possibilité de discussions à distance ajoute de nouvelles perspectives, à cause de la différence de “ *mentalités* ” entre les villes (2FNC, 3FNC, 18FNC). La personne qui est en groupe est moins sujette à subir les inconvénients propres aux cours à distance, soit le manque d'accès à l'aide du professeur, le besoin d'une grande détermination et la difficulté d'apprendre par la lecture plutôt que par la discussion.

Plusieurs répondantes et répondants soulignent l'importance de la présence physique d'autres apprenantes et apprenants dans un *groupe-site*. Les personnes qui se trouvent dans un groupe-site affirment que la communication est plus spontanée et plus personnelle avec les personnes qui les entourent physiquement qu'avec les adultes à distance (13FSC). La présence physique manque aux personnes qui se trouvent seules dans un site éloigné; elles souhaiteraient vivre l'interaction de manière immédiate.

Malgré la préférence pour être en groupe, certains sujets ont relevé des inconvénients de se trouver avec d'autres dans un cours à distance (7 énoncés) : la difficulté de savoir quelle opinion adopter parmi toutes celles exprimées (8FNC), la gêne d'avoir à “ *s'adresser à 30 inconnus par la t.v.* ” (26FEU) et une situation particulière où une répondante (16FNC) a échoué un cours parce que l'étudiante assise à côté a triché en copiant ses notes.

L'avantage d'être seule ou seul

Quoique trois personnes seulement aient affirmé préférer être seules pour suivre un cours à distance, les sujets ont cependant relevé certains avantages par rapport à cette

situation (32 énoncés), en réponse à une question à cet effet. Les avantages sont la flexibilité temporelle, la possibilité de travailler à son rythme, la fierté de travailler de manière autonome, la possibilité d’être à la maison pour le confort et la famille, l’élimination des déplacements et la réduction des distractions sonores (personne qui parle autour, moins de bruit), visuelles (en vidéoconférence, on ne voit que le professeur) et intellectuelles (pas de questions pour faire dévier du sujet).

4.3.3.2. Les préférences technologiques

Les données sur les technologies favorisées pour les cours à distance confirment l’importance accordée par les sujets au fait d’être en groupe. La majorité des sujets (85 %) indiquent une préférence pour la vidéoconférence, qu’elle soit visible sur l’équipement dans un site ou sur ordinateur personnel. Les adultes franco-ontariens interviewés préfèrent donc une technologie qui les mette en relation visuelle avec d’autres, en temps direct.

Le tableau 4–11 fait état des technologies que les répondantes et répondants disent favoriser. Parfois, il s’agit du dispositif technologique du cours qu’ils suivent, mais souvent les sujets indiquent une préférence pour une autre technologie qui comblerait les lacunes qu’ils voient dans leur cours actuel. L’expérience vaste et diversifiée des cours à distance de certains sujets donne un certain poids au jugement qu’ils portent par rapport à leurs préférences technologiques.

Tableau 4–11. Les technologies préférées pour le cours à distance

Technologie préférée ou désirée	N	%
Vidéoconférence (dans un site)	18	69,2
Vidéoconférence (sur ordinateur à domicile ou au bureau)	4	15,4
Ordinateur, cours individuel par Internet	2	7,7
Correspondance	2	7,7
Total	26^a	100,0

^a. Un des sujets n’a pas voulu indiquer de préférence.

Comme on peut le constater, 70 % des sujets disent préférer la vidéoconférence dans un site où les adultes se retrouvent en petit groupe. À ceux-ci s’ajoutent 15 % qui aimeraient la vidéoconférence à partir de leur ordinateur personnel. Pourquoi cette préférence marquée ? Comme le dit une répondante (17FSU), “*Tout est là*”. D’abord, la

vidéoconférence permet de voir le professeur ainsi que le tableau et les appuis visuels, ce qui contribue à l'apprentissage. Il y a plus de “ *contact humain* ” avec le professeur qu'avec un micro (8FNC, 17FSU) parce que “ *comme ça, je peux savoir à qui je parle* ” (21FEU). Surtout, la vidéoconférence permet de voir les personnes dans les autres sites et ainsi de “ *sentir une présence de classe* ” (11MNU).

La vidéoconférence est considérée le meilleur choix quand on ne peut suivre le cours en mode présentiel; c'est “ *pareil comme une classe avec le professeur en avant* ” (4MNC), “ *à 80 % comme être ensemble* ” (22MEU). L'aspect visuel est considéré important : tout le monde peut se voir (8FNC), “ *directement avec le bouton* ” (27MEU); on peut même “ *voir si les personnes sont attentives* ” (10MNC). En plus de l'élément visuel, la vidéoconférence permet la communication directe et immédiate. Les adultes peuvent discuter comme s'ils étaient ensemble, en même temps (25MEU), ce qui crée un espace commun : “ *C'est fantastique, comme en classe : on peut (...) vivre les émotions et l'ambiance quand ça se passe* ” (27MEU). Les échanges directs entre les sites permettent de se “ *répliquer vice-versa* ” (22MEU) et entraînent une “ *égalité de participation* ” (25MEU), une “ *réciprocité* ” (23FEU, 27MEU) et l'inclusion “ *de tout le monde* ” (25MEU) “ *dans une même salle* (24MEU). La communication directe permet de régler immédiatement les problèmes de compréhension :

“ *parce que là tu peux communiquer tout de suite. Si un problème arrive, c'est tout de suite que tu veux...Surtout si tu peux communiquer de parole, c'est ben important. Parce que taper, là, ben, là, j'sais ben que moi je tape avec deux doigts, ça va pas vite, là. Mais, si c'est de parole, tout de suite tu peux (...) dire... Ben, t'sais, le problème, y est là tout de suite, hein ?* ” (4MNC).

Certains sujets (4MNC, 6MNU, 9FNU) disent préférer la parole à l'écriture pour assurer la communication directe. C'est pourquoi ils affirment ne pas vouloir d'une technologie qui oblige à écrire au clavier, telle que les cours sur le web, ni d'une modalité, comme dans les cours à base d'imprimés, qui ne permette pas d'entendre de vive voix le professeur et les autres étudiantes et étudiants. D'ailleurs, dix personnes ont indiqué qu'elles ne voudraient absolument pas suivre de cours à distance au moyen de la correspondance et d'autres ne s'intéressent aucunement aux cours en ligne : “ *Internet, ouache non !* ” (17FSU).

Pour les adultes seuls dans leur site, la préférence irait à toute modalité qui leur permettrait de “ *rester en pyjamas* ” à la maison (19FSC), qu'il s'agisse de la correspondance, de l'audioconférence, d'un cours individuel sur le web ou d'“ *enseignement synchrone multimédiatisé à distance* ”, selon le terme utilisé par Beaulieu *et al.* (1998) pour décrire la vidéoconférence sur ordinateur personnel.

4.3.4. Les travaux de groupe

La présence de travaux de groupe dans un cours à distance constitue un autre élément pertinent du contexte. Les données montrent que “ *le prof fait toute la différence* ” (18FNC) par rapport à l'interaction. Que l'on se retrouve en vidéoconférence ou en audioconférence, que l'on ait accès ou non à des technologies d'appoint, si le professeur n'encourage pas l'interaction, le groupe a peu d'occasions de se nouer.

4.3.4.1. Les discussions en groupe

Environ le tiers des cours relevés par les sujets (8 sur 27) ne contiennent aucune discussion, ni en grand groupe ni en sous-groupes. Ces cours se situent tous au niveau collégial. Parfois le contenu du cours ne s'y prête pas, comme le soulignent les sujets dans les cours de mathématiques (4MNC), de comptabilité (10MNC) ou d'électronique (4MNC), dans lesquels les stratégies d'enseignement sont fondées sur des exercices, des tests ou des problèmes à résoudre. Parfois, il s'agit de l'approche de l'enseignante :

Parce que c'est elle qui avait le droit de parole. Nous autres, on suivait. (...) Y avait pas de place pour les discussions, (...) pour trop de questions, alors c'est l'enseignante qui avait la parole pendant les trois heures. (14FSC)

Même dans des cours de deuxième cycle, on trouve des cours où le professeur fait un exposé et laisse peu de place aux questions et aux discussions : “ *il y avait des cours où on sentait que tout était minuté* ” (17FSU).

4.3.4.2. Le travail d'équipe

Environ la moitié des cours décrits par les sujets de cette étude (n=13) contiennent une composante de travail d'équipe.

D'après les données, le travail d'équipe, quand il y en a, est rarement à distance. Sur les treize cas répertoriés, la plupart des travaux d'équipe se font avec une autre personne (n=7) ou deux autres adultes (n=2) se trouvant dans le même site. Les sujets n'ont relevé que deux cas de travail d'équipe à distance et deux autres qui combinent la distance et le mode présentiel.

Tableau 4–12. La taille des équipes pour les travaux de groupe

Nombre de personnes dans l'équipe^a	N	%
Équipe de 2 personnes	7	43,7
Équipe de 3 personnes	2	12,5
Équipe de 4 personnes	2	12,5
Équipe de 9 personnes	5	31,3
Total	16	100,0

^a Parmi les 13 apprenantes et apprenants qui ont fait du travail en équipe, certains ont fait plus d'un travail donc ont participé à plus d'une équipe pendant la durée du cours.

Au Collège des Grands Lacs, la classe entière contribue à un travail de groupe, en équipe de neuf personnes. À part cette expérience assez exceptionnelle de grosse équipe, la plupart des groupes de travail sont de la taille de ceux que l'on retrouve dans les cours en mode présentiel, soit de deux à quatre personnes.

Les adultes interviewés considèrent qu'il est “ *presque irréalizable* ” (11MNU) de faire un travail d'équipe à distance. Ils n'ont pas accès au pont qui les mettrait en communication avec leurs pairs en dehors des heures de classe; sans le pont, ils hésitent à faire des appels interurbains coûteux²⁹. Le travail par téléphone est difficile, surtout s'il faut étaler des documents ou accomplir des tâches complexes. Plusieurs membres de l'équipe de neuf personnes ont souligné les problèmes de dynamique du groupe quand le travail doit se faire au téléphone : la confusion au début pour la prise du leadership du groupe; les malentendus et les conflits pour la division des tâches sans appuis visuels; les complications techniques pour l'échange de documents par courriel; la frustration de se faire critiquer par les autres à distance.

Dans la plupart des cas, les personnes seules à la maison ou dans un site choisissent de ne faire aucun travail d'équipe, à cause de ces obstacles. Elles se plaignent cependant de l'injustice d'avoir à faire le double du travail pour obtenir les mêmes notes (2FNC).

Même quand les membres de l'équipe se retrouvent dans un même site, on relève des inconvénients au travail de groupe, tout comme pour les groupes en présence : le temps et l'effort accrus; le ralentissement du travail par les autres; le manque d'engagement des jeunes dans l'équipe; la difficulté d'évaluer les membres qui ne contribuent pas et de

²⁹ Aucun sujet n'a soulevé la possibilité d'utiliser la communication orale synchrone sur Internet comme moyen de pallier les coûts.

s'ajuster aux façons de faire des autres; la complexité de la dynamique à plusieurs quand le groupe est nombreux.

Par ailleurs, plusieurs qualifient le travail de groupe de “ *bonne pratique* ” (16FNC), qui prépare l'adulte pour la collaboration en milieu de travail (3FNC). Le travail en équipe enrichit les relations interpersonnelles ainsi que l'apprentissage. Selon quatre sujets, en équipe on développe des liens plus serrés :

Je m'ai fait beaucoup de nouvelles amies, oui. Ben c'est qu'on a eu des projets à faire ensemble. Pis, t'sais, veux, veux pas, t'es toujours avec eux autres. T'as toujours des conversations avec eux autres pis ça crée des liens. (3FNC)

Pour certains (4 énoncés), la collaboration avec les autres membres du groupe permet d'apprendre plus, de s'ouvrir à d'autres façons de travailler et de mettre en commun des informations et des documents :

Évidemment, dans trois têtes, c'est plus que dans deux. (13FSC)

Nous faisons ça ensemble et il y a une bonne coordination. On s'appelle : 'Toi, t'es arrivé où ?' ou 'Qu'est-ce qui vous manque ?' ou 'Moi, j'ai des ressources qui vont plus pour votre partie' et c'est ça, quoi. On se passe des informations, quoi. (12MSC)

Le partage de la tâche mène également à plus d'efficacité (4 énoncés) : “ ça pourrait même doubler l'efficacité du travail que je fais ” (13FSC); “ j'aurais pas voulu le faire toute seule parce que là j'aurais pas arrivé avec la date limite. ” (16FNC).

4.4. Conclusion du chapitre

En résumé, les données à portée générale liées au contexte socioculturel, à la prestation à distance et à la situation de groupe dans le cours à distance aident à préciser la situation vécue par les sujets de notre étude.

Les milieux qui accueillent les cours à distance ont en général une vitalité ethno-linguistique qui appuie l'engagement de l'individu dans la collectivité. La plupart des adultes s'inscrivent aux cours à distance en français afin d'améliorer leur langue et de maintenir leur culture, quoique certains adultes, situés dans l'Est, suivent les cours en français uniquement parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment l'anglais. La scolarisation préalable en milieu minoritaire est associée à une tendance à favoriser les aspects collectifs du groupe socioculturel.

Les raisons pour s'inscrire à un cours à distance sont surtout liées à l'accès aux cours recherchés et au désir de rester dans sa communauté. Les données révèlent que deux

aspects propres à la prestation à distance ont une portée particulière sur les liens et l'apprentissage dans le groupe à distance. Un peu plus de la moitié des sujets se trouvent en présence du professeur dans le site, ce qui affecte la perception par rapport à l'enseignant ou l'enseignante et aux personnes éloignées. La majorité des adultes interviewés considèrent que les conversations latérales, amplifiées par la situation à distance, ont des effets négatifs sur la compréhension et sur les liens interpersonnels.

Enfin, les données confirment l'existence d'un esprit de groupe dans plusieurs cours à distance. Le groupe contribue à l'apprentissage, mais il est perçu comme étant moins important que le professeur. La plupart des sujets choisissent des modalités de formation qui les mettent en rapport avec d'autres, que ce soit sur le plan de la préférence générale pour être seul ou en groupe dans le cours à distance ou sur le plan de la technologie qui reproduise la situation de groupe. Enfin, les données sur la fréquence de discussions et de travaux d'équipe révèlent des possibilités inégales d'interaction en groupe selon les cours, puisque le tiers des cours ne contiennent aucune composante de discussion.

Les données à portée générale décrites dans ce chapitre servent donc d'arrière-fond. Elles permettront de mieux situer les résultats obtenus au moyen de l'application du cadre, dont nous traiterons dans le prochain chapitre.

Chapitre cinq – L'analyse des résultats

Dans le chapitre précédent, la description de certaines données a fait ressortir divers aspects du groupe dans les cours postsecondaires à distance relevés par des adultes franco-ontariens. En réponse à la question de recherche, quelles sont les fonctions du groupe sous ses diverses formes, qu'il s'agisse du groupe-cours ou de la personne seule, de la dyade ou du sous-groupe dans un site ?

Dans ce cinquième chapitre, nous présentons les résultats de l'étude, obtenus au moyen de l'analyse selon le cadre conceptuel élaboré au chapitre trois. Ce cadre est composé de trois dimensions, soit la dimension de l'apprentissage, la dimension socioémotive et la dimension socioculturelle, mises en relation avec les trois métafonctions du groupe, soit la métafonction instrumentale, la métafonction d'interdépendance et la métafonction symbolique. Nous élaborons donc les fonctions du groupe selon les neuf éléments du cadre conceptuel et nous examinons ces fonctions à la lumière des éléments du contexte les plus pertinents. Puis, nous faisons état des données hors cadre et nous tentons de tracer les liens entre les diverses fonctions du groupe. La liste des fonctions et sous-fonctions issues de l'analyse complète le chapitre.

5.1. Les fonctions du groupe dans les cours à distance

Nous présentons dans cette section les fonctions du groupe relevées dans les entrevues selon chacune des trois dimensions retenues pour l'étude et tentons d'en expliquer certains aspects. La recension des écrits avait permis d'élaborer un certain nombre de rôles que tient le groupe auprès de l'individu dans les cours à distance. Les résultats de l'étude confirment certaines fonctions anticipées et en ajoutent de nouvelles, dans le contexte des cours postsecondaires à distance en milieu franco-ontarien. Pour chacune des fonctions, l'analyse a servi à préciser un certain nombre de sous-fonctions, qui sont illustrées au moyen des données tirées des entrevues.

Le cadre théorique prend appui sur les aspects positifs du groupe mais l'analyse a fait émerger des aspects autant négatifs que positifs des fonctions du groupe à distance. En général, le tiers des fonctions instrumentales et socioémotives ont un pendant négatif; aucune fonction symbolique négative n'a été relevée. Les aspects négatifs des fonctions font apparaître des ambiguïtés eu égard au rôle du groupe selon les individus et les situations de cours.

5.1.1. Les fonctions instrumentales

L'analyse de l'ensemble des données montre que le groupe exerce une métafonction instrumentale, tant selon la dimension de l'apprentissage que selon les dimensions socioémotive et socioculturelle. Pour la plupart des sujets, la métafonction instrumentale du groupe est importante en ce qui a trait à l'apprentissage. Elle est présente mais d'importance moindre au point de vue socioémotif et socioculturel. Les fonctions du groupe à l'intérieur de cette métafonction sont présentées dans les trois sections qui suivent.

5.1.1.1. Les fonctions instrumentales par rapport à l'apprentissage

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, 25 des 27 adultes interviewés considèrent que le groupe les a aidé à apprendre, quoique celui-ci vienne en deuxième lieu, après le professeur. Une bonne part de cet apprentissage est de premier niveau dans la taxonomie cognitive de Bloom (1956, cité par Cranton, 1994), car la majorité des énoncés par rapport à l'apprentissage indiquent que le groupe appuie un savoir peu complexe. Dans cette section, nous présentons l'analyse des fonctions instrumentales du groupe, résumées dans le tableau 5-1 (p. 152); le pendant négatif de ces fonctions est présenté au tableau 5-2 (p. 153).

Le groupe à distance exerce les mêmes fonctions que celles pressenties dans la construction du cadre à partir des écrits sur le groupe en présence. Les pairs facilitent la compréhension de l'individu en expliquant le sens des propos du professeur et en ajoutant des informations qui contribuent à la compréhension, surtout pour les contenus complexes (22 énoncés). Les membres du groupe-site constituent une première ligne d'intervention : on demande d'abord à ses pairs, puis si personne ne comprend, on interrompt le professeur. Le groupe aide l'adulte à clarifier la matière et à préciser ses idées, lorsqu'il entend les questions posées par les autres et les explications apportées en réponse (10 énoncés) parce que “ *Par soi-même, on pose juste les questions qu'on voit* ” (13FSC). Surtout, la présence d'un groupe d'apprenants et d'apprenantes produit un environnement où l'interaction entre pairs est possible. L'apprentissage provient du partage d’“ *informations précieuses* ” (14FSC), d'expériences et d'expertise entre les adultes dans le cours (7 énoncés). L'interaction active le cerveau et permet d'attribuer un sens personnel au contenu présenté au moyen d'exemples tirés de l'expérience des autres.

Les fonctions identifiées correspondent également au rôle du groupe à distance relevé dans les écrits. Le groupe donne un rythme au parcours de l'adulte en l'incitant à l'assiduité et à la discipline et les rencontres régulières l'entraînent à effectuer ses travaux de façon continue. La plupart des sujets de l'étude (n=20) ont dit n'avoir pas songé à aban-

donner le cours pour ces raisons. Étant donné la fréquence d'abandon dans les cours à distance où l'apprenant est seul, il est clair que les personnes interviewées considèrent cette fonction d'incitation à un rythme régulier fort importante.

Au-delà des fonctions anticipées, cependant, l'analyse a fait émerger l'importance de trois aspects : une fonction préalable à l'apprentissage, la pertinence des techniques stimulant l'interaction et la conscience du temps chez les sujets dans le cours à distance.

D'abord, l'analyse a entraîné le besoin d'ajouter une fonction conditionnelle, issue de données qui soulignent la nécessité de reconstituer les sons et les mots manqués dans les cours par vidéoconférence et par audioconférence. Les membres du groupe ont pour fonction de répéter ce qui n'est pas entendu à cause de l'imprécision des micros et des distractions sonores dans le site. Les sujets (n=11) parlent fréquemment de l'importance des autres membres du groupe pour les aider à reconstituer ce qui a été dit. La fréquence des difficultés sonores dans les cours médiatisés par les technologies auditives rend cette fonction essentielle dans les cours en temps direct. Selon les sujets, la dimension auditive est d'une importance cruciale puisque les micros sont “*capricieux*” (17FSU); ils “*grichent*” (17FSU) et coupent le son quand deux personnes parlent en même temps. C'est ce qui arrive souvent dans les discussions (9FNU, 14FSC), où on peut perdre le tiers de ce qui est dit (9MNU). Le fait de ne pas comprendre entraîne des conséquences pour l'apprentissage : si l'on n'entend pas, comment comprendre ? Quoique le groupe dans de telles circonstances ne contribue pas directement à l'apprentissage, la reconstitution des mots devient une condition préalable à l'apprentissage.

Tableau 5–1. Les fonctions instrumentales par rapport à l'apprentissage (volet positif)

Fonctions par rapport à l'apprentissage	Sous-fonctions : le groupe sert à	Illustrations
Fonction conditionnelle (préalable à l'apprentissage)	<ul style="list-style-type: none"> • reconstituer ce qui est dit • comprendre ce qui est dit (plan auditif) 	<ul style="list-style-type: none"> • répéter ce qui n'est pas entendu à cause de l'imprécision des micros, du son coupé, du bruit des conversations orales et écrites, de l'accent ou du débit rapide du professeur
1. Soutenir la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> • comprendre le sens • clarifier la matière • ralentir le cours pour mieux absorber la matière 	<ul style="list-style-type: none"> • les autres expliquent le sens, ajoutent des informations, simplifient la démarche • on apprend à partir des questions posées par les pairs et des explications apportées • donner le temps d'intégrer les connaissances
2. Rythmer le travail (temps direct)	<ul style="list-style-type: none"> • inciter à l'assiduité • inciter à la discipline, au travail et aux efforts soutenus • établir un point de référence pour comparer son progrès à celui des autres 	<ul style="list-style-type: none"> • motiver à se rendre dans le site, à être présent à une heure précise • entraîner à effectuer les travaux à l'intérieur d'échéances • maintenir l'intérêt afin d'éviter l'abandon • confirmer que l'on avance dans la bonne direction
3. Fournir un environnement d'interaction stimulant	<ul style="list-style-type: none"> • créer une ambiance de cours • activer le cerveau, briser la monotonie • préciser les idées • conférer un sens personnel au contenu présenté 	<ul style="list-style-type: none"> • échanger oralement, directement, en même temps que les autres • stimuler au moyen des discussions, des échanges, de l'écoute des autres • participer aux discussions • partager les informations et les expériences, échanger des exemples personnels

La plupart des sujets qui font état d'un apprentissage de type instrumental se trouvent en première année d'un programme collégial régulier³⁰, en plus de quelques adultes au premier cycle universitaire. Même si les cours collégiaux jouissent d'une panoplie de dispositifs technologiques, les données montrent qu'ils contiennent peu de discussions ou de travaux d'équipe qui offriraient à l'individu l'occasion de confronter ses idées à celles des autres. L'apprentissage instrumental se trouve autant chez des sujets qui ont beaucoup d'expérience que chez ceux qui suivent leur premier cours à distance. Les personnes seules ne manifestent ni plus ni moins d'apprentissage de type instrumental que celles en présence du professeur. Ainsi, l'interaction dans les cours semble plus signifi-

³⁰ La seule exception est celle du groupe très cohésif décrit par le sujet 8FNC.

cative que les dispositifs technologiques, l'expérience préalable ou la présence du professeur.

Troisièmement, le ralentissement du cours quand d'autres posent des questions accorde à l'individu le temps d'intégrer les idées et de mieux comprendre (8 énoncés). Le nombre élevé d'énoncés par rapport au temps dans l'étude indique à quel point cette fonction de ralentir le cours est considérée importante.

Pour quatre personnes, le groupe peut nuire à l'apprentissage, tel que l'illustre le tableau 5-2.

Tableau 5-2. Les fonctions instrumentales par rapport à l'apprentissage (volet négatif)

Fonctions par rapport à l'apprentissage	Sous-fonctions : le groupe sert à	Illustrations
1. Nuire à la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> • empêcher d'entendre le professeur • interrompre la pensée • faire perdre du temps 	<ul style="list-style-type: none"> • bruit du clavardage et des conversations latérales • les discussions des autres empêchent de suivre le cours de ses propres idées • les discussions qui dévient du sujet font perdre du temps de cours
2. Réduire la flexibilité	<ul style="list-style-type: none"> • imposer un horaire sans tenir compte des responsabilités 	<ul style="list-style-type: none"> • ne pas pouvoir remplir ses responsabilités envers la famille et l'emploi
3. Constituer un environnement d'interaction distrayant	<ul style="list-style-type: none"> • distraire visuellement et intellectuellement • ennuyer • embrouiller les idées 	<ul style="list-style-type: none"> • les <i>dérangeurs</i> sont visibles • frustration de voir le manque de participation • les conversations latérales obligent le professeur à répéter • confusion quand on entend plusieurs idées du groupe en audioconférence sans voir les gens • difficulté à s'exprimer quand on est isolé du groupe

La situation de groupe entraîne des distractions sonores et visuelles et devient parfois un obstacle à la flexibilité de l'horaire de l'adulte. Le bruit des claviers sur lesquels on écrit en communiquant dans le bavardage empêche d'entendre les paroles du professeur et des autres apprenantes ou apprenants (6 énoncés). Lorsque ce bruit est combiné à l'imprécision des micros ou à la “ *voix hypnotisante* ” (17FSU) d'un enseignant, on entend encore plus difficilement le cours. Un grand nombre d'énoncés soulignent la frustration causée par les conversations latérales. Pour certaines personnes seules, le fait d'avoir à exprimer leurs idées en audioconférence sert à les embrouiller plutôt qu'à les clarifier : “ *elles sont obligées de se résumer, exprimer leurs idées et leurs émotions de façon concise et claire et rationnelle* ” (13FSC).

Le groupe à distance joue donc un rôle semblable par rapport à l'apprentissage à celui que l'on trouverait dans un groupe en présence, mais la dimension auditive prend une importance cruciale dans un cours médiatisé par une technologie imparfaite.

5.1.1.2. Les fonctions instrumentales socioémotives

Le groupe réuni en audioconférence ou en vidéoconférence exerce cinq fonctions instrumentales socioémotives, expliquées dans le tableau 5-3 (p. 155). Chacune de ces fonctions a une contrepartie négative (voir le tableau 5-4, p. 156).

Tout comme pour le groupe en présence, le groupe à distance fournit un milieu propice aux rencontres sociales. Le groupe permet d'établir une présence de classe au moyen de la communication orale et immédiate et contribue à briser l'isolement des personnes seules. Le contact humain, surtout la présence physique et verbale, crée un climat de confort qui encourage l'échange d'idées : “ *l'aspect social, parler aux gens, ça aide à fonctionner* ” (2FNC). Le fait d'être en groupe introduit de l'ambiance, de l'atmosphère, de la joie et des farces dans le cours.

La majorité des répondantes et répondants (n=22) ont dit avoir créé des relations personnelles et professionnelles en suivant le cours à distance. Les liens tissés entre les personnes dans le groupe sur le plan instrumental s'établissent à plusieurs niveaux, allant de rapports impersonnels à des affinités “ *de sympathie* ” (20FEU). Ces liens demeurent cependant temporaires et superficiels. Il s'agit de “ *liens de connaissance, pas des relations* ” (24MEU) car “ *On est 'chummy', mais pas assez pour se téléphoner* ” (7FNC).

Les rapports avec les personnes éloignées, surtout, restent impersonnels. L'obligation d'appuyer sur le bouton du micro pour entamer la communication et le protocole qui exige d'attendre son tour pour prendre la parole constituent des obstacles physiques et psychologiques aux relations avec les personnes à distance. Pourtant, la fonction de milieu social exercée par le groupe apparaît être particulièrement importante pour les sujets isolés du professeur. Les échanges informels avant le cours sont vécus comme des moments importants pour briser cet isolement en créant un lien social, même s'ils sont superficiels et ne durent que quelques minutes. Les étudiants à distance souhaiteraient avoir encore plus de temps pour les échanges sociaux plutôt que d'être limités aux “ *temps morts* ” (7FNC) du cours : “ *c'est dommage parce que c'est différent de converser en dehors des classes* ” (5MNC). La conscience du temps qui s'écoule est liée au fait que l'accès au pont reliant les sites est limité à la durée du cours.

Tableau 5–3. Les fonctions instrumentales socioémotives (volet positif)

Fonctions socio-émotives	Sous-fonctions : le groupe sert à	Illustrations
1. Fournir un milieu propice aux rencontres sociales	<ul style="list-style-type: none"> • mettre les personnes en présence • établir des liens interpersonnels 	<ul style="list-style-type: none"> • contacts minimes : les <i>bonjour, comment ça va ?</i>, la météo • reconnaître la présence de l'autre • discussions en plénière, sans lien avec la personnalité
2. Permettre de tisser des liens personnels et professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • établir des liens de connaissance • établir des relations de collègues • tisser des liens de sympathie 	<ul style="list-style-type: none"> • liens temporaires, pour la durée du cours • échanges dans le site, à la pause, avant ou après la séance de cours • échanges au sujet de la matière, du vécu d'apprenant ou du vécu en dehors des cours • contacts professionnels utiles • comprendre la situation de l'étudiant à distance, le plaindre ou l'admirer
3. Fournir l'occasion de se détendre avec d'autres	<ul style="list-style-type: none"> • développer des rapports faciles et agréables • créer un climat de confort pour échanger des idées • cacher l'individu gêné 	<ul style="list-style-type: none"> • une ambiance détendue (blagues et taquineries) • une communication fréquente entre adultes • accord, absence de conflits • aise pour poser des questions et exprimer son opinion • on ne se sent pas obligé de répondre
4. Reproduire une situation perçue comme normale pour l'échange d'idées	<ul style="list-style-type: none"> • constituer un espace de communication sur le cours et sur le plan personnel • stimuler par les échanges directs et la présence physique • faciliter l'apprentissage par les relations sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • la dynamique qui motive à apprendre • <i>sentir une présence de classe</i> • <i>vivre l'ambiance et les émotions quand ça se passe</i> • fournir l'équilibre qui permet d'apprendre • aider à surmonter les difficultés avec le contenu ou la technologie
5. Briser l'isolement de l'adulte à distance (seul à domicile ou dans un site)	<ul style="list-style-type: none"> • assurer une présence orale et visuelle pour pallier l'absence physique 	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître la voix et la personnalité des personnes à distance • engager la conversation

Certains contextes semblent associés à des fonctions instrumentales du groupe sur le plan socioémotif. Il s'agit d'un cours ennuyant, d'une matière trop facile, de la taille du groupe (jugé soit trop petit soit trop grand), de l'hétérogénéité des antécédents, du manque de sérieux par rapport aux études, de controverses ou de fatigue. En général, le groupe a des fonctions instrumentales dans les situations où les étudiants proviennent de programmes et même de facultés différentes. Dans des cours de courte durée, au trimestre d'été, les sujets notent qu'ils s'investissent moins dans les relations interpersonnelles parce que celles-ci ont peu d'avenir, ayant eu peu de passé. On retrouve des fonc-

tions instrumentales également dans les cours où le contenu ne se prête pas à la communication ou encore chez certaines personnes seules qui se disent plus intéressées à acquérir des connaissances qu'à créer des liens. Les hommes interviewés, notamment, ont dit avoir établi des liens de collègues ou de connaissances, donc des rapports instrumentaux sur le plan socioémotif.

Le volet négatif des fonctions du groupe est souvent associé à l'éloignement de personnes ou de groupes-sites. Comme nous l'avons montré au chapitre quatre, les adultes en présence du professeur parlent des étudiants à distance en termes vagues et incorrects, ou au moyen d'expressions qui les présentent comme étrangers, en marge ou à l'extrémité du groupe. Certains individus sont perçus comme étant tellement éloignés qu'ils sont sans visage, sans nom, et sont donc à toutes fins pratiques invisibles. Plusieurs personnes en présence du professeur disent n'avoir aucun lien, aucun contact, aucun échange particulier ou aucune interaction avec les personnes des autres sites (15 énoncés). Souvent, on oublie de les compter dans le groupe quand on le décrit. On les exclut des échanges sociaux. L'absence ou le refus de liens avec ces personnes éloignées révèle donc que le groupe exerce des fonctions négatives pour celles-ci.

Les personnes seules vivent l'oubli de la part de certains professeurs et de leurs pairs. Au mieux, le manque de contact entraîne de l'ennui : “ *Je deviens déconcentrée puis là j'ai les yeux tout croches, pis j'entends 'Sarnia ? Sarnia, êtes-vous là ?' ”* (17FSU). Très souvent, les personnes seules sont oubliées : “ *Souvent le prof disait 'Oups, je les ai oubliés !, mais il était rendu, t'sais, dix heures le soir, fait que...' ”* (9FNU). Plusieurs énoncés expriment leur frustration d'être marginalisées et ignorées par leurs pairs, exclues des communications : “ *J'comprends jamais les rires ”* (14FSC). Une apprenante qui a suivi dix cours en audioconférence rappelle la situation où le professeur aurait débuté le cours en disant : “ *On va régler les personnes de l'extérieur pour qu'ils puissent raccrocher immédiatement puis on va poursuivre avec le cours ”* avant de couper la communication téléphonique (9FNU).

Tableau 5–4. Les fonctions instrumentales socioémotives (volet négatif)

Fonctions socio-émotives	Sous-fonctions : le groupe sert à	Illustrations
1. Exclure des échanges sociaux	<ul style="list-style-type: none"> • refuser de reconnaître la présence des personnes à distance • exclure certaines personnes ou sous-groupes 	<ul style="list-style-type: none"> • les oublier, ne pas les compter quand on décrit le groupe • ne pas leur parler avant le début du cours • échanger dans son groupe-site à la pause en excluant toute autre personne (couper liens techniques)
2. Causer de la tension dans les rapports	<ul style="list-style-type: none"> • imposer le besoin de demander le silence • rendre les discussions difficiles à cause des différences • intimider 	<ul style="list-style-type: none"> • les jeunes dérangent quand ils se parlent ou jouent de la musique • certains étudiants invitent des amis ou enfants dans le site • les différences d'âge et de culture limitent la communication • sentiment de différence de statut dans le groupe (être la plus jeune ou la plus vieille) • les accents de Francophones d'autres pays intimident, créent un sentiment d'infériorité • gêne d'exprimer son opinion au micro devant des personnes qu'on ne voit pas et qu'on connaît peu
3. Poser des obstacles à la communication	<ul style="list-style-type: none"> • entraver la participation • agacer, irriter, frustrer 	<ul style="list-style-type: none"> • devoir attendre son tour pour parler • les conversations latérales dérangent, suscitent des émotions fortes
4. Exclure les adultes à distance	<ul style="list-style-type: none"> • ignorer les adultes éloignés • couper la communication 	<ul style="list-style-type: none"> • parler sans appuyer sur le bouton • fermer la communication audio qui relie les adultes à distance en continuant le cours avec les personnes en présence

D'autres situations associées aux aspects négatifs sont les conversations latérales dans le site qui sont une source d'irritation intense, l'intimidation causée par les micros et la caméra et les différences d'âge et de culture qui créent des tensions et limitent la communication “ *si fragile* ” (13FSC).

5.1.1.3. Les fonctions instrumentales socioculturelles

Le tableau 5–5 (p. 158) présente les fonctions instrumentales du groupe du point de vue de la dimension socioculturelle. Dans le chapitre trois, nous avons souligné que le groupe socioculturel est d'un ordre différent de celui du groupe-cours réuni pour une classe formelle. Il en découle que les fonctions sont quelque peu différentes quand il s'agit d'un groupe dans le sens sociologique, comme c'est le cas du groupe culturel franco-ontarien. D'ailleurs, étant donné la complexité de la question identitaire, c'est en toute prudence que nous situons un individu dans une catégorie d'identification à l'intérieur du cadre de la recherche.

Le cadre de Breton (1994) inclut la possibilité d'une identification négative à la collectivité socioculturelle minoritaire dans chacune des catégories de sa typologie. Nos données n'ont pas confirmé d'aspects négatifs à l'intérieur de la métafonction instrumentale.

Par ailleurs, les éléments anticipés lors de l'élaboration du cadre ont été confirmés par l'analyse. Le groupe à distance joue un rôle instrumental pour certains adultes en fournissant un espace où ils peuvent poursuivre leurs intérêts et des activités dans leur langue. Pour ces individus, l'identification à la collectivité est utilitaire. Ils perçoivent la langue comme un élément neutre, non lié à l'identité. L'aspect utilitaire provient du fait qu'ils s'inscrivent aux cours à distance en français pour améliorer leur langue et maintenir la compétence linguistique requise pour de meilleurs emplois en français.

Le groupe fournit l'accès à un cours en français quand on ne peut quitter sa région ou quand c'est le seul moyen de suivre un cours postsecondaire : “ *la formation à distance, c'est une merveille. Ça me donne accès à l'éducation et à l'avenir.* ” (17FSU). Plusieurs sujets affirment qu'ils n'abandonneront pas le cours même s'ils ne l'aiment pas, parce que “ *les choix sont limités* ” (9FNU) et qu'ils peuvent ainsi éviter d'encourir des dépenses élevées ou d'occasionner des déplacements qui pourraient perturber la vie familiale. Le groupe constitue également un espace où des personnes qui parlent la même langue se retrouvent. Le cours reproduit la communauté francophone locale ou en fait partie, surtout quand le site du cours sert également aux réunions ou aux spectacles. Le groupe exerce donc une fonction instrumentale de promotion de cohésion sociale et culturelle.

Tableau 5–5. Les fonctions instrumentales socioculturelles

Fonctions instrumentales socioculturelles	Sous-fonctions : le groupe sert à	Illustrations
1. Fournir un espace où l'individu peut poursuivre ses intérêts utilitaires	<ul style="list-style-type: none"> • maintenir ou améliorer sa langue 	<ul style="list-style-type: none"> • langue perçue comme élément neutre et utilitaire, qui donne un avantage pour obtenir un emploi bilingue • langue n'est pas liée à l'identité
2. Remplir les besoins éducatifs en français	<ul style="list-style-type: none"> • donner accès à des diplômes dans sa langue • permettre l'accès à des cours en français sans quitter sa région 	<ul style="list-style-type: none"> • réduction des coûts et des changements dans la vie de l'adulte

Fonctions instrumentales socioculturelles	Sous-fonctions : le groupe sert à	Illustrations
3. Promouvoir la cohésion sociale et culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • reproduire la communauté locale où les interactions sont en français • se lier à la communauté locale • se retrouver avec d'autres qui parlent la même langue 	<ul style="list-style-type: none"> • le cours en français est souvent un des seuls endroits dans la communauté où ont lieu des activités en français • l'édifice où se trouve le site fait partie de la communauté (école, église, centre culturel) • retrouver les personnes du cours dans la ville ou aux activités culturelles

Les aspects contextuels de la scolarité antérieure de l'individu ou de la vitalité ethnolinguistique de la ville ont un effet mixte sur les fonctions du groupe. Nous n'avons tracé aucun rapport entre une vitalité ethnolinguistique faible dans une communauté et une identification utilitaire des individus. Par ailleurs, la scolarité antérieure constitue un facteur de démarcation claire. Les fonctions instrumentales du groupe socioculturel se trouvent surtout chez les sujets qui n'ont pas fait une scolarité en milieu minoritaire, qui sont originaires d'autres pays ou provinces que l'Ontario. Ces personnes se trouvent dans le Sud et dans l'Est, ce qui montre que la région habitée s'avère ici être un élément contextuel pertinent.

Les caractéristiques personnelles des sujets ont également un lien assez clair avec les fonctions instrumentales. L'âge et le sexe tiennent un rôle important. Le groupe à distance exerce des fonctions socioculturelles instrumentales pour les adultes plus âgés de notre échantillon, qui sont souvent des enseignantes et enseignants dont l'emploi est lié au français. Les données ne permettent pas de préciser s'il s'agit ici d'un effet de génération ou de mobilité sociale. En faisant un croisement entre l'identification utilitaire et le sexe, nous constatons également que certaines tendances se dessinent. Des douze personnes pour qui le groupe exerce des fonctions socioculturelles instrumentales, huit sont des hommes. Les quatre femmes qui manifestent une identification utilitaire ont des attributs différents des autres femmes ayant participé à l'étude, puisqu'elles ont un profil de scolarité mixte (c'est-à-dire en français et en anglais) et disent préférer étudier seules.

Ainsi, les fonctions instrumentales du groupe selon la dimension socioculturelle sont les mêmes que celles qui étaient anticipées à partir de la recension. L'analyse montre qu'elles sont associées aux personnes plus âgées, aux hommes plus qu'aux femmes, aux personnes seules dans leur site et, surtout, à celles qui n'ont pas fait leur scolarité en milieu minoritaire.

Résumé de la fonction instrumentale du groupe

Le tableau 5–6 à la page suivante résume les fonctions instrumentales du groupe selon les trois dimensions.

L'analyse des données montre que la métafonction instrumentale du groupe occupe une place importante chez les personnes interpellées par l'étude, surtout du point de vue de l'apprentissage. Le groupe donne à l'individu un lieu où se retrouver avec d'autres personnes en présence parfois physique, parfois visuelle, à tout le moins verbale. Le groupe appuie les efforts de l'individu en le soutenant dans ses tentatives de comprendre, en l'incitant à un rythme de travail régulier et en lui fournissant une ambiance de cours où l'interaction est possible. Il fournit un milieu stimulant et agréable où se tissent des liens sociaux qui soutiennent l'individu dans son apprentissage et brisent l'isolement de certains adultes à distance. L'immédiateté de la relation en temps réel ressort comme élément important. De même, sur le plan socioculturel, il met l'adulte francophone en relation avec les personnes qui parlent la même langue, à l'intérieur d'un milieu souvent dominé par la langue anglaise. Pour les personnes qui ne parlent pas anglais, il devient essentiel pour l'accès aux cours postsecondaires, qui mènent aux diplômes requis pour de bons emplois.

Avant même que l'apprentissage ait lieu, toutefois, le groupe des pairs remplit une condition essentielle en répétant les paroles du professeur ou d'autres apprenantes et apprenants que l'adulte n'a pas pu entendre. Sans cette fonction conditionnelle, l'adulte ne pourrait ni entendre ni comprendre ni apprendre.

Tableau 5–6. Les fonctions instrumentales du groupe selon les trois dimensions

Fonctions instrumentales – dimension de l'apprentissage	Fonctions instrumentales – dimension socioémotive	Fonctions instrumentales – dimension socioculturelle
<i>Fonction conditionnelle : reconstituer ce qui a été dit</i>		
Volet positif	Volet positif	Volet positif
Soutenir la compréhension	Fournir un milieu propice aux rencontres sociales	Fournir un espace où l'individu peut poursuivre ses intérêts utilitaires
Rythmer le travail	Permettre de tisser des liens personnels et professionnels	Remplir les besoins éducatifs en français
Fournir un environnement d'interaction stimulant	Fournir l'occasion de se détendre avec d'autres Reproduire une situation perçue comme normale pour l'échange d'idées Briser l'isolement de l'adulte à distance	Promouvoir la cohésion sociale et culturelle
Volet négatif	Volet négatif	Volet négatif
Nuire à la compréhension Réduire la flexibilité	Exclure des échanges sociaux Causer de la tension dans les rapports	
Constituer un environnement d'interaction distrayant	Poser des obstacles à la communication Exclure les adultes à distance	

À cause des contraintes imposées par la distance, les fonctions instrumentales du groupe présentent également un volet négatif. L'imprécision auditive et les distractions sonores et visuelles relevées par les sujets expliquent peut-être la prépondérance d'apprentissage de niveau instrumental. Dans les sites éloignés, l'absence du professeur et le manque de discipline accroissent l'effet des conversations latérales, qui créent des obstacles aux relations et à l'apprentissage. La communication interrompue par le besoin d'appuyer sur le bouton entraîne des relations de type instrumental entre les personnes en présence du professeur et celles dans les sites éloignés. De même, la durée limitée du temps en ligne et l'absence physique rendent plus difficiles les échanges sur le plan social et entraînent des liens qui restent superficiels et ponctuels. Ainsi, le contexte du groupe à distance pose souvent un obstacle à la communication directe et spontanée et accroît pour certains adultes les problèmes liés à l'apprentissage au niveau postsecondaire.

5.1.2. Les fonctions d'interdépendance

L'analyse des données confirme également que le groupe exerce des fonctions d'interdépendance selon les trois dimensions. L'interaction active avec d'autres étudiantes et étudiants dans un groupe approfondit l'apprentissage, tisse de forts liens interperson-

nels et augmente le sentiment d'appartenance socioculturelle. C'est surtout dans la dimension socioémotive que l'on retrouve un grand nombre de fonctions d'interdépendance. Les résultats font donc état non seulement de l'existence du groupe mais de son rôle actif dans les cours à distance pour unir la tâche, c'est-à-dire l'apprentissage, et les rapports entre les membres du groupe.

5.1.2.1. Les fonctions d'interdépendance par rapport à l'apprentissage

Les fonctions d'interdépendance relevées par les adultes franco-ontariens sont d'appuyer l'apprentissage collaboratif, de créer une communauté de savoir et de remettre les idées en question, tel qu'on peut le voir dans le tableau 5-7 (p. 161). Chacune de ces fonctions comporte un pendant négatif (voir le tableau 5-8, p. 164).

Plusieurs exemples de l'étude illustrent que le groupe à distance contribue à un apprentissage collaboratif, du genre proposé par Cranton (1996), c'est-à-dire la construction du savoir au moyen de l'échange et du rebondissement des idées. Presque tous les sujets ont évoqué l'avantage d'être en situation de groupe afin de pouvoir partager la “ *mine d'or d'expériences* ” (14FSC), de mettre ses expertises au profit des autres membres du groupe-cours et d'entendre des opinions différentes. Les discussions et les débats conduisent à des formes d'apprentissage essentielles au niveau postsecondaire, soit l'ouverture à la remise en question de ses idées et l'adoption de nouvelles perspectives. Les adultes interviewés disent comprendre de mieux en mieux la perspective de l'autre, s'interroger et réaligner les idées préconçues ou se questionner plus profondément. Dans tous ces cas, les sujets affirment apprendre plus profondément et être plus éveillés par la matière.

Les images utilisées par les sujets évoquent le déplacement de la perspective, de soi vers l'autre : *étendre ses horizons, voir plus loin que le bout du nez, voir l'autre côté de la médaille, se mettre dans la peau de l'autre, comprendre qu'on tient des choses pour acquis* (38 énoncés). Le groupe sert donc à un apprentissage qui pousse l'individu à voir les limites de ses idées et à se voir à travers les yeux des autres. Ce type d'apprentissage dépend de la présence active des autres ainsi que de la participation de l'individu dans ces échanges; il s'agit donc de fonctions d'interdépendance.

Tableau 5–7. Les fonctions d'interdépendance par rapport à l'apprentissage (volet positif)

Fonctions par rapport à l'apprentissage	Sous-fonctions: le groupe sert à	Illustrations
1. Appuyer l'apprentissage collaboratif	<ul style="list-style-type: none"> • construire le savoir en commun • faire évoluer la pensée plus rapidement • éveiller l'intérêt pour la matière • enrichir et approfondir l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • partager ses idées • entendre de nouvelles idées, des opinions différentes • partager <i>la mine d'or</i> d'expériences • mettre en commun les expertises • échanger des solutions aux problèmes • se parler avant de répondre : <i>la réponse de l'une est la pensée des trois</i> • apprendre en articulant ses idées pour que les autres comprennent même sans appui visuel • <i>compléter les idées et les faire couler</i> au moyen de l'interaction • la confrontation d'idées soulève des problèmes ignorés, <i>crée des étincelles</i> • l'éclairage nouveau et l'ajout de nouvelles perspectives permettent de <i>vraiment apprendre</i> • relier le contenu à certains aspects de sa vie personnelle ou professionnelle • changer les procédures au travail
2. Créer une communauté de savoir	<ul style="list-style-type: none"> • faire comprendre la perspective de l'autre • constituer une communauté d'entraide et de soutien • intégrer les personnes à distance pour appuyer leur apprentissage • appuyer la remise en question de l'autorité 	<ul style="list-style-type: none"> • les différences de mentalités (entre villes, ethnies ou groupes d'âge) aident à <i>figurer comment l'autre pense, à se mettre dans la peau de l'autre</i> • le partage du vécu, surtout d'autres pays, permet de <i>voir l'autre côté de la médaille</i> • s'entraider pour les travaux • ajouter des documents et des ressources aux notes de cours • encourager et soutenir dans un cours difficile • récrire les notes de cours pour une personne qui risque l'échec et l'abandon • traduire les termes anglais pour les étudiants unilingues • rester en ondes après la séance pour aider • dire aux personnes éloignées ce que le professeur écrit au tableau
3. Remettre les idées en question	<ul style="list-style-type: none"> • pousser à s'interroger • faire changer d'idée • inciter à se questionner de façon critique 	<ul style="list-style-type: none"> • le soutien du groupe aide l'individu à remettre en question les idées du professeur • mettre ses idées en perspective • comprendre qu'on tient des choses pour acquis • ouvrir l'esprit • corriger les idées erronées • réaligner les idées préconçues • aider à se juger sinon <i>on ne sait que ce qu'on sent</i> • réévaluer ses idées

Même les personnes seules disent apprendre à travers les échanges en s'appuyant sur le groupe entier pour enrichir leur apprentissage. Plus le professeur inclut les personnes éloignées dans ses stratégies d'enseignement, plus la personne seule affirme profiter du

cours. Parfois, l'appui provient d'une apprenante qui explique aux personnes éloignées les gestes du professeur ou les notes écrites au tableau.

Si les exemples ci-dessus ressemblent aux avantages anticipés de l'effet du groupe sur l'apprentissage, l'analyse a cependant révélé l'importance que les sujets accordent à l'entraide, qu'il s'agisse de l'entraide pour compléter les notes et s'échanger des ressources ou de la collaboration pour répondre aux questions. Le groupe-site, en particulier, se constitue en communauté d'entraide, perçue comme telle autant de l'intérieur (“ *on s'aidait pour trouver les réponses* ”, 20FEU) que de l'extérieur : “ *On les voyait se parler avant de répondre* ” (27MEU); “ *elles se consultaient* ” (24MEU); “ *la réponse de l'une est la pensée des trois* ” (22MEU).

La moitié des adultes interviewés (n=14) ont indiqué que les discussions en groupe ont suscité la réflexion critique. Ces personnes se trouvent surtout au niveau plus avancé des études postsecondaires, soit au postdiplôme collégial (n=4) ou à l'université (n=7). Toutefois, il est difficile de cerner de manière précise quels éléments sont associés plus fortement à la présence de l'apprentissage collaboratif et de la réflexion critique. En général, ce type d'apprentissage est relevé par les personnes inscrites à des cours de sciences humaines, laissant entrevoir l'influence du contenu du cours et de stratégies intégrant la discussion et les débats. Par ailleurs, même dans des cours de mathématiques ou de sciences tels que l'audiologie, les sujets ont noté plusieurs exemples de remise en question. Dans ce cas, il s'agit de personnes qui font partie d'un groupe-cours très solidaire, ce qui évoque l'influence de la cohésion du groupe sur l'apprentissage. Le mélange de personnes d'ethnies différentes dans un cours semble être associé au changement de perspective. Les éléments qui ne semblent avoir aucune influence déterminante sont l'âge, le sexe ou la présence physique d'autres personnes, y compris l'enseignante ou l'enseignant.

Le groupe peut néanmoins avoir des fonctions moins propices à l'apprentissage. Certains apprenants ou apprenantes n'apprécient pas les discussions, les considérant plutôt une perte de temps en “ *chamaillage* ” (22MEU) que l'occasion d'apprendre les uns des autres. De jeunes répondantes se trouvent soit confuses en entendant plusieurs opinions dans le groupe (3FNC, 1FNC) soit intimidées de savoir que des inconnus les voient à la caméra (20FEU, 26FEU). Surtout, ce sont les inégalités de statut dans le groupe-cours et les inégalités entre le groupe en présence du professeur et les personnes éloignées qui réduisent les collaborations et limitent le questionnement de ses idées.

Tableau 5–8. Les fonctions d'interdépendance par rapport à l'apprentissage (volet négatif)

Fonctions par rapport à l'apprentissage	Sous-fonctions : le groupe sert à	Illustrations
1. Réduire l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • faire perdre du temps en disputes • créer la confusion devant quelle opinion adopter 	<ul style="list-style-type: none"> • les discussions sont considérées dérangeantes, perturbantes • besoin d'entendre une réponse unique
2. Causer et accentuer les inégalités	<ul style="list-style-type: none"> • entraîner les délais et les inégalités dans le travail en équipe • éviter le travail en équipe avec les personnes éloignées 	<ul style="list-style-type: none"> • certains ne font pas le travail, <i>les jeunes ne sont pas sérieux</i> • trop compliqué de travailler à distance, ajoute dépenses et temps • elles sont <i>trop loin pour qu'on leur demande de l'aide</i>
3. Limiter le questionnement	<ul style="list-style-type: none"> • susciter la gêne d'émettre son opinion de peur de la controverse • empêcher l'expression d'opinions contraires à cause des relations sociales • intimider 	<ul style="list-style-type: none"> • certains ne veulent pas déranger le groupe donc restent silencieux • on ne veut pas faire de la peine à des personnes qu'on connaît, avec qui on est lié • gêne d'exprimer son opinion au micro devant des personnes qu'on ne voit pas et qu'on connaît peu

5.1.2.2. Les fonctions socioémotives d'interdépendance

Plusieurs sujets affirment être fortement liés dans certains cours à distance, ce qui confirme la présence d'une relation d'interdépendance sociale et affective entre les membres du groupe à distance. Les liens intensifient l'effet du groupe en tant qu'entité dynamique et active. Les fonctions socioémotives d'interdépendance, illustrées dans le tableau 5–9, sont de fournir une entité à laquelle l'adulte s'attache, de réduire l'anonymat dans les cours à distance, de motiver à continuer les études et d'étendre la portée de l'apprentissage aux autres aspects de la vie.

Tableau 5–9. Les fonctions d'interdépendance socioémotives (volet positif)

Fonctions socioémotives	Sous-fonctions : le groupe sert à	Illustrations
1. Fournir une entité à laquelle on s'attache	<ul style="list-style-type: none"> • susciter un sentiment d'appartenance • créer des liens actifs et durables • approfondir et faire durer des liens existants • permettre des liens privilégiés avec une personne • créer un espace entre femmes 	<ul style="list-style-type: none"> • la perception du groupe; croire qu'il existe un esprit de groupe • le sentiment de faire partie d'une belle équipe • l'attraction, le plaisir d'être avec d'autres, l'affection • le sentiment d'être accepté, se faire appeler <i>Mom</i> par les jeunes • le malaise quand il manque une partie à <i>la famille</i> • des relations en dehors du cours, qui continuent après la durée du cours • des rapports faciles et inclusifs • des communications fréquentes • jeunes dans le Nord qui se connaissent déjà, se rendent visite d'un site à l'autre, communiquent par bavardoir, s'invitent • l'amitié en dyade • les affinités d'âge, de culture, d'être à distance • appui et affection dans une cohorte d'aide-infirmières • sympathie avec étudiantes à distance provient de la complicité entre femmes
2. Réduire l'anonymat dans les cours à distance	<ul style="list-style-type: none"> • constituer un groupe-noyau auquel s'accroche la personne seule • personnaliser les rapports pour mieux apprendre • favoriser un sentiment d'appartenance à l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> • le groupe en présence du professeur constitue l'<i>atome-mère</i> qui accueille la personne seule • par les échanges sociaux actifs, on associe les idées à une personne • se voir pour savoir à qui on parle • s'identifier au site local même s'il est à distance de l'établissement principal
3. Motiver à continuer les études	<ul style="list-style-type: none"> • soutenir pour empêcher d'abandonner 	<ul style="list-style-type: none"> • encourager, aider à étudier • sortir ensemble pour se changer les idées
4. Stimuler conjointement le travail et les relations	<ul style="list-style-type: none"> • stimuler le travail au moyen de l'amitié • aider la vie personnelle au moyen du travail commun • élargir la portée des cours au-delà des aspects cognitifs 	<ul style="list-style-type: none"> • synergie pour faire les devoirs, trouver des solutions • devenir amis en faisant des travaux d'équipe • régler les problèmes de vie familiale en faisant les devoirs • impression que tous les cours se fondent en un, que <i>l'apprentissage est mêlé à la vie</i> • l'affection et l'émotion dans les relations

Le groupe exerce une fonction d'interdépendance lorsqu'il suscite un sentiment d'appartenance. Les apprenantes et apprenants prennent plaisir à se retrouver, se sentent acceptés par les autres, éprouvent de l'affection pour certaines personnes dans le cours. Leur perception du groupe en tant qu'entité va jusqu'au malaise lorsqu'il manque une partie du groupe, lorsqu'un site éloigné fonctionne en marge de ce que l'on perçoit comme une grande famille. Le groupe sert à développer des liens “ *positifs et durables* ”

(14FSC), “ *des liens très efficaces* ” (12MSC) qui se perpétuent après la durée du cours. La participation au groupe sert également à approfondir des liens existants, par exemple entre des personnes de la même origine ethnoculturelle ou qui se connaissent depuis l'école élémentaire. Les liens sociaux aident l'adulte à distance à associer des idées à une personne en particulier, ce qui constitue une fonction importante dans les cours où on ne dispose pas d'éléments visuels. Les liens interpersonnels permettent d'accepter les opinions opposées et de se mettre dans le peau de l'autre même quand on ne se trouve pas en présence physique.

Les résultats mettent en relief deux aspects intéressants des fonctions du groupe, les dyades et la complicité entre femmes. Plus de la moitié des adultes dans la recherche affirment avoir constitué un groupe de deux dans leur cours. Ces dyades d'amitié se nouent pour diverses raisons : à cause de l'âge, du sexe, de la race, d'une amitié préalable, d'une situation commune. La situation commune peut signifier deux personnes à distance qui vivent la même expérience d'isolement ou quatre autres venues du Québec pour suivre un programme qui ne s'offre qu'à Toronto. Ces rapports privilégiés s'établissent de manière homogène : dans le groupe en présence, la relation se fait avec une personne en présence; pour l'adulte éloigné, la relation s'établit avec une personne à distance et du même sexe. De plus, pour plusieurs, l'appartenance au groupe est associée au fait de se retrouver entre femmes. Dans un programme d'aides-infirmières, les femmes se rencontrent en dehors des classes pour apprendre le contenu du cours et font toutes leurs activités sociales ensemble. Au Collège des Grands Lacs, la “ *connivence* ” entre femmes (13FSC) assure les liens chaleureux avec des étudiantes éloignées.

Une deuxième fonction d'interdépendance est de réduire l'anonymat de la personne à distance en servant de groupe-noyau auquel la personne seule peut s'attacher et en suscitant un sentiment d'appartenance à l'établissement. Quoique la majorité des personnes seules aient affirmé se sentir souvent exclues et marginalisées, quelques-unes perçoivent le grand groupe en présence du professeur comme l’“ *atome-mère* ”, c'est-à-dire un noyau solide qui attire et accueille la personne seule. Selon une répondante au deuxième cycle, plus ce noyau est fort, mieux elle apprend.

L'analyse a fait ressortir un phénomène qui n'avait pas été pressenti lors de l'élaboration du cadre. Les résultats montrent que le groupe peut promouvoir un sentiment d'appartenance à un établissement. Pour des personnes qui habitent loin du campus principal d'un établissement éducatif, il est facile de se sentir en marge des activités. Cependant, les données évoquent une autre réalité, illustrée par la situation du Collège Boréal. Ce collège, qui dessert une immense région, a établi son campus principal à

Sudbury, ainsi que six autres centres dans le Nord³¹. Quoique ces campus regroupent assez peu d'étudiantes et d'étudiants (le plus grand, celui de Hearst, en a 60), les sujets considèrent que ces centres constituent l'établissement éducatif. En réponse à la question de la distance entre leur institution et leur domicile, les personnes inscrites au Collège Boréal ont systématiquement fourni la distance par rapport au site où elles suivent leurs cours. Parfois, il peut s'agir de cinq minutes à pied, parfois d'une heure de route, mais aucune ne répond spontanément pour parler de la distance jusqu'au site central de Sudbury. C'est le cas autant pour les personnes dans le site en présence du professeur que pour celles en site éloigné. Ces données révèlent que la distance est un concept subjectif : c'est le site principal qui est considéré le site à distance, tandis que le campus éloigné est perçu comme le site réel de l'établissement, auquel l'adulte franco-ontarien du Nord s'identifie.

Les troisième et quatrième fonctions d'interdépendance du groupe sont d'empêcher l'abandon et de lier les études aux autres aspects de la vie de l'adulte. Plusieurs sujets affirment que le groupe a encouragé une personne à persister malgré le découragement, soit en préparant des examens “ *en gang* ” (8FNC) soit en organisant des sorties. Enfin, la part affective des échanges interpersonnels lie l'apprentissage aux autres aspects de la vie de l'adulte. L'amitié se crée et les liens s'approfondissent lors des activités et des discussions informelles autour des travaux. L'importance accordée aux aspects sociaux et émotifs confère à l'apprentissage un caractère holistique, qui le mène au-delà du cognitif. Les résultats montrent donc l'interdépendance entre les adultes dans le groupe.

Toutefois, l'interdépendance dans le groupe est également source de problèmes et de difficultés dans les rapports, qu'il s'agisse de relations entre personnes ou entre groupes-sites. Le tableau 5-10 identifie et illustre les aspects négatifs des fonctions du groupe à cet égard.

³¹ En 2002, le Collège Boréal a ajouté un septième campus, à Toronto, pour remplacer le Collège des Grands Lacs.

Tableau 5–10. Les fonctions d'interdépendance socioémotives (volet négatif)

Fonctions socioémotives	Sous-fonctions : le groupe sert à	Illustrations
1. Ériger des frontières entre groupes ou individus	<ul style="list-style-type: none"> • susciter des conflits entre groupes-sites • créer des inégalités de pouvoir • diviser le groupe-cours en cliques 	<ul style="list-style-type: none"> • juger qu'un site a une mentalité trop différente pour qu'on discute ou travaille avec ses membres • croire qu'un site a causé <i>la dépression du professeur</i> • considérer le site en présence du professeur comme le site unique • trouver que les autres ne sont <i>pas dans le bain du groupe</i>, ne sont pas avec <i>nous autres, la gang</i> • percevoir le cours comme étant composé de <i>deux côtés silencieux</i> ou de <i>deux groupes indépendants</i> • juger que <i>ceux de l'autre côté</i> sont froids, se <i>pensent meilleurs</i>
2. Causer de l'antipathie pour les personnes éloignées	<ul style="list-style-type: none"> • susciter un jugement négatif par rapport aux personnes éloignées 	<ul style="list-style-type: none"> • on ne connaît pas les personnes éloignées; on leur attribue des caractéristiques négatives : elles <i>apprennent moins vite, manquent d'intérêt, de respect</i>

C'est dans le Nord, où les localités sont de taille semblable, que l'on constate des conflits entre groupes-sites. La répartition du cours sur plusieurs sites divise le groupe-cours en cliques qui s'allient ou s'opposent pour diverses raisons, les différences d'âge et d'attitude envers la francophonie minoritaire étant le plus souvent évoquées. Surtout, la situation de groupe crée des inégalités de pouvoir entre le site en présence du professeur et les autres adultes qui sont considérés “ *comme un cours à part* ” et pas avec “ *nous autres, la gang* ”. Le manque de contact avec les personnes éloignées suscite de l'antipathie et entraîne une perception négative à leur égard.

5.1.2.3. Les fonctions socioculturelles d'interdépendance

Sur le plan socioculturel, les fonctions d'interdépendance du groupe se manifestent chez six sujets. Pour ces individus, le groupe minoritaire sert de référence pour la formation des valeurs et l'orientation des comportements et, en même temps, fournit des éléments qui apportent un profit personnel. Il y a donc une relation de donnant, donnant entre l'individu et la francophonie ontarienne, dans laquelle les éléments utilitaires se combinent aux aspects identitaires. Dans les cours à distance, le groupe socioculturel franco-ontarien sert de communauté à laquelle l'individu minoritaire s'associe, s'attachant non seulement à la langue mais à la culture, c'est-à-dire aux valeurs et aux attitudes véhiculées par cette dernière. Pour trois de ces sujets, les cours à distance en français augmentent le sentiment d'appartenance, parce que l'amélioration de leur français les a portés à tenir de plus en plus à leur langue.

Le tableau 5–11 résume le volet positif des fonctions d'interdépendance du groupe sur le plan socioculturel.

Tableau 5–11. Les fonctions d'interdépendance socioculturelles (volet positif)

Fonctions socioculturelles	Sous-fonctions : le groupe sert	Illustrations
1. Servir de communauté dont on partage les valeurs et les attitudes	<ul style="list-style-type: none"> • de point de repère pour l'attitude envers le groupe majoritaire • de lieu d'appartenance culturelle • d'entité qui augmente l'appartenance 	<ul style="list-style-type: none"> • essayer de comprendre la réalité de l'école française dans laquelle on travaille, l'assimilation des jeunes • sentiment d'appartenir à une localité française : <i>nous autres icitte, on est vraiment français, c'est toute français dans le boutte, le p'tit Québec</i> • le cours augmente le sentiment d'appartenance : <i>parler français, apprendre de nouvelles expressions, ça m'a changée (...) je suis plus fière maintenant</i>
2. Servir d'entité pour faire avancer son sort personnel au sein de valeurs collectives	<ul style="list-style-type: none"> • de communauté à laquelle on veut s'intégrer 	<ul style="list-style-type: none"> • participer à la mise sur pied d'institutions francophones tout en se ramassant 3-4 clients
3. Lier le minoritaire isolé à d'autres qui partagent les valeurs collectives	<ul style="list-style-type: none"> • à faciliter les liens à distance avec ceux qui partagent une situation commune de minoritaire 	<ul style="list-style-type: none"> • rapports faciles, amitiés entre personnes de villes et régions différentes (Nord et Est, Centre-Sud et Nord) • créer l'archipel dans la mer anglophone

Deux cas illustrent ce que Breton (1994) appelle l'interdépendance entre le sort de l'individu et celui de la collectivité. Chez un sujet, l'engagement envers la communauté francophone locale s'allie à des intérêts personnels. Il participe aux associations socioculturelles et travaille à l'obtention d'institutions francophones, notamment la mise sur pied du collège auquel il s'est inscrit. En même temps, il s'est “*ramassé cinq ou six clients*” pour sa petite entreprise en suivant les cours en français. Une autre manifestation de cette fonction du groupe se retrouve chez deux enseignants qui poursuivent des études supérieures non seulement pour obtenir un diplôme mais pour mieux comprendre la situation de l'éducation en milieu minoritaire. Leur emploi dépend de l'existence d'une collectivité francophone et de ses institutions telles que les écoles de langue française. Cependant, ils tiennent également à mieux comprendre les valeurs de cette communauté qui se manifestent dans l'école minoritaire.

Une troisième fonction du groupe est de lier l'adulte franco-ontarien à d'autres personnes qui partagent le même attachement culturel. Les données indiquent que les individus créent des liens durables avec des personnes d'autres collectivités et d'autres régions. Ce tissage de liens se fait non seulement parce que les valeurs sont partagées

mais parce que les autres vivent une même situation socioculturelle : ils sont marginaux et peu nombreux et tiennent à se retrouver dans une même communauté élargie, fût-elle virtuelle. Dans certains cas, cette volonté surmonte les méfiances régionales. La cohésion socioculturelle dépasse ainsi les frontières de la communauté locale.

La scolarité en milieu minoritaire est liée à la métafonction d'interdépendance socioculturelle. Les six sujets associés à ces fonctions du groupe ont fait leur scolarité partiellement en milieu minoritaire. La seule exception est une personne d'origine africaine qui dit avoir adopté l'identité franco-ontarienne. La taille de la localité est également pertinente : ces sujets habitent de petites villes de moins de 10 000 personnes dans le Nord et l'Est ou de petites communautés francophones du Sud, enchâssées dans de grandes villes anglophones. Le caractère économique de certaines villes semble également lié à la fonction d'interdépendance. Certaines répondantes de villes à forte dominance francophone, telles que Hearst, se perçoivent comme étant plus attachées à la culture française que les adultes habitant des villes à employeur unique, telles que Kapuskasing et Iroquois Falls. Elles se comparent clairement à ces derniers, établissant ainsi les frontières de l'identification au groupe : “ *nous autres, on est vraiment français* ” (1FNC); “ *on est plus français que d'autres places comme Kap (...) y mélangent leurs mots pis y ont une mentalité anglaise* ” (2FNC).

Comme pour les deux dimensions précédentes, les données confirment la présence d'aspects négatifs du groupe dans la dimension socioculturelle de la métafonction d'interdépendance, présentés dans le tableau 5–12 (p. 170). Des 27 sujets de l'étude, six adultes, dont deux femmes et quatre hommes, rejettent l'identification à la francophonie minoritaire. Ces individus auraient préféré étudier en anglais et sont inscrits au cours en français à cause de l'insuffisance de leurs compétences en anglais. C'est dans la décision d'inscrire les enfants à l'école de langue anglaise que l'on voit plus clairement leur rejet de la francophonie. Cinq des six personnes ont fait leur scolarité en milieu majoritairement français et n'ont donc pas eu à survivre en milieu minoritaire. Elles perçoivent le français comme étant acquis et facile à conserver. Parce qu'elles considèrent leur propre unilinguisme comme un obstacle en milieu ontarien, elles inscrivent leurs enfants à l'école anglaise afin de leur permettre d'entrer de plain pied sur le marché du travail.

Tableau 5–12. Les fonctions d'interdépendance socioculturelles (volet négatif)

Fonctions socioculturelles	Sous-fonctions : le groupe sert	Illustrations
1. Servir de référent identitaire à refuser	<ul style="list-style-type: none"> • de point de repère pour l'assimilation au groupe majoritaire • pis-aller par rapport à la langue des études 	<ul style="list-style-type: none"> • croyance que l'anglais est “ 90 % meilleur ” • décider d'envoyer ses enfants à l'école anglaise • suivre les cours en français uniquement par nécessité (unilinguisme) • préférer les cours en anglais
2. Incarner des valeurs à rejeter	<ul style="list-style-type: none"> • de collectivité dont on se dissocie 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>je n'aime pas porter des drapeaux</i> • <i>je suis Francophone de naissance, mais je me sens mieux du côté anglais</i>

En réalité, la métafonction d'interdépendance sur le plan socioculturel se laisse difficilement cerner et soulève plus de points d'interrogation qu'elle ne fournit de réponses. Sa position intermédiaire dans notre cadre ainsi que le mélange d'aspects symboliques et utilitaires qui la caractérise y ajoutent encore plus de complexité.

Résumé des fonctions d'interdépendance

Le tableau 5–13 à la page suivante résume les fonctions d'interdépendance du groupe selon les trois dimensions. Le groupe sert à appuyer l'apprentissage collaboratif au sein d'une communauté de savoir qui s'établit au fil des interactions. Les discussions et les débats apportent un éclairage nouveau et poussent l'individu à remettre ses idées en question. Les liens dans le groupe-site et le groupe-cours créent une entité dynamique et active qui réduit l'anonymat de l'adulte à distance, motive à continuer les études et stimule en même temps le travail et les rapports interpersonnels. Le groupe socioculturel, pour sa part, sert de communauté qui permet à l'individu minoritaire d'avancer ses besoins utilitaires tout en le liant à d'autres qui partagent les mêmes valeurs collectives par rapport à la langue et la culture.

Par ailleurs, la situation de groupe dans les cours à distance peut entraîner des conséquences négatives pour certains individus. L'apprentissage en groupe est parfois perçu comme une perte de temps et une source de confusion, tandis que les inégalités de statut dans le groupe intimident et limitent l'expression d'opinions contraires ou le questionnement des idées. La répartition du groupe-cours en sites multiples érige des frontières entre groupes-sites, surtout entre le site en présence du professeur et les individus éloignés, auxquels on attribue des caractéristiques négatives. Pour le quart de l'échantillon, le groupe minoritaire incarne des valeurs par rapport à la langue et à la culturelle dont on tient à se dissocier, afin de s'assimiler au groupe anglophone dominant.

Tableau 5–13. Les fonctions d'interdépendance selon les trois dimensions

Fonctions d'interdépendance – Dimension de l'apprentissage	Fonctions d'interdépendance – Dimension socioémotive	Fonctions d'interdépendance – Dimension socioculturelle
Volet positif	Volet positif	Volet positif
Appuyer l'apprentissage collaboratif	Fournir une entité à laquelle on s'attache	Servir de communauté dont on partage les valeurs et les attitudes
Créer une communauté du savoir	Réduire l'anonymat de l'adulte à distance	Servir d'entité pour avancer son sort au sein de valeurs collectives
Remettre les idées en question	Motiver à continuer les études	Lier le minoritaire isolé à d'autres qui partagent les valeurs collectives
	Stimuler conjointement le travail et les relations	
Volet négatif	Volet négatif	Volet négatif
Réduire l'apprentissage	Ériger des frontières entre groupes ou individus	Servir de référence identitaire à refuser
Causer et accentuer les inégalités	Causer de l'antipathie pour les personnes éloignées	Incarner des valeurs à rejeter
Limiter le questionnement		

5.1.3. Les fonctions symboliques du groupe

Les fonctions symboliques du groupe apparaissent lorsque le groupe exerce un effet intense sur l'individu. Les données indiquent l'existence de cette métafonction dans chacune des trois dimensions de l'étude. Le groupe à distance rejoint profondément l'individu et l'affecte sur le plan identitaire, que ce soit par rapport à l'apprentissage, aux aspects sociaux et émotifs ou sur le plan socioculturel. Dans la première dimension, on constate un apprentissage transformationnel chez l'individu à partir de l'effet profond exercé sur lui par le groupe, qu'il s'agisse de changements personnels ou de transformation de postulats. Dans la deuxième, le groupe fortement cohésif constitue un pôle d'attraction très fort. L'individu se trouve engagé dans un ensemble solidaire qui se prend en charge, qui s'autodirige et qui a une vie active tournée vers le bien-être de l'ensemble. Dans la troisième dimension, le groupe rejoint l'individu sur le plan symbolique, puisque les caractéristiques du groupe correspondent à ses valeurs identitaires. Les fonctions symboliques sont donc fondamentales à l'identité de l'individu et le rejoignent au niveau personnel intime.

5.1.3.1. Les fonctions symboliques par rapport à l'apprentissage

Les données fournissent de rares manifestations de fonctions symboliques par rapport à l'apprentissage dans les cours à distance. Les exemples relevés par les sujets se trouvent autant dans des groupes très cohésifs que dans un cours décrit comme ayant peu d'esprit de groupe. Le déclencheur d'un apprentissage transformationnel est tantôt un contenu

qui se prête à la controverse, tantôt des stratégies d'enseignement qui mettent le groupe en interaction, tantôt une interaction intime entre les membres du groupe qui font partie d'un même programme et qui sont étrangers dans une grande ville. Dans ces cas, les fonctions du groupe sont de conduire à la transformation de certains postulats de l'adulte, de contribuer à remettre son être en question et de promouvoir la collaboration intense dans le groupe.

Le tableau 5–14 décrit les fonctions symboliques par rapport à l'apprentissage, qui n'ont pas de volet négatif, selon l'analyse.

Tableau 5–14. Les fonctions symboliques par rapport à l'apprentissage

Fonctions par rapport à l'apprentissage	Sous-fonctions : le groupe sert à	Illustrations
1. Conduire à la transformation des postulats	<ul style="list-style-type: none"> • transformer les croyances de l'individu • changer la façon de juger les gens 	<ul style="list-style-type: none"> • plusieurs personnes dans un cours de sociologie affirment avoir vécu un moment transformationnel, où elles ont cru en la magie • reconnaître la valeur de personnes qui n'ont pas des diplômes aussi avancés
2. Contribuer à remettre son être en question	<ul style="list-style-type: none"> • questionner sa façon d'être • s'orienter dans la vie 	<ul style="list-style-type: none"> • le travail d'équipe fait ressortir les personnalités et les différentes approches qui poussent à changer son comportement en groupe • se sentir déstabilisé • remettre en question plusieurs choses dans sa vie • prendre des décisions cruciales pour l'avenir
3. Susciter une collaboration intense pour faire progresser l'apprentissage de tous les membres	<ul style="list-style-type: none"> • stimuler des actions qui contribuent à l'apprentissage de l'ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> • partager le vécu, les connaissances <i>et toute chose qui peut améliorer le groupe comme tel, qui va aider le groupe dans la réussite du cours</i>

Le changement de perspective important décrit par plusieurs sujets dans un même cours de sociologie constitue un exemple d'apprentissage transformationnel vécu séparément par des individus. Toutes les personnes interviewées inscrites à ce cours (n=7), y compris une personne dans un site à distance, ont évoqué spontanément une même expérience : quand un étudiant africain a parlé de son vécu par rapport à la magie, toutes ont changé de perspective et ont cru au phénomène. L'intensité de la transformation se devine dans des commentaires tels que “ *Wow!* ”, “ *C'était fort !* ” et “ *Là, j'ai vraiment appris quelque chose !* ”. Il ne s'agit pas d'apprentissage *de* groupe puisque ces sujets ne croient pas qu'il y ait un esprit de groupe dans leur cours. Pourtant, la transformation individuelle a eu lieu *en même temps* pour toutes ces personnes, à l'intérieur du même groupe-cours.

De même, trois personnes qui soutiennent avoir vécu un questionnement profond de leur être participent toutes au même programme. La réflexion critique profonde n'est ni

commune ni synchrone, comme dans l'exemple ci-dessus, mais elle est partagée par les personnes d'un même groupe fortement solidaire.

il y a quand même une certaine remise en question, là, de beaucoup de choses. Et (...) ça m'aide déjà à voir les choses autrement. (...) Alors, mes collègues m'ont beaucoup aidé (...) pour m'orienter, peut-être dans ma vie aussi, pour m'orienter à prendre des décisions cruciales, quoi. (12MSC).

Ainsi, l'intensité d'une transformation semble émaner d'un phénomène groupal ou y être associée. Dans les exemples ci-dessus, la diversité ethnoculturelle qui marque les deux groupes-cours semble favoriser un apprentissage transformationnel. De plus, deux personnes qui disent s'être remises en question profondément sont dans la quarantaine. Ces données, fort partielles il faut dire, nous portent à croire que l'âge et la diversité peuvent créer des conditions propices à un apprentissage transformationnel.

5.1.3.2. Les fonctions symboliques socioémotives

Le groupe exerce des fonctions symboliques sur le plan socioémotif pour six individus, c'est-à-dire environ le quart de l'échantillon, répartis dans deux groupes très cohésifs. Les nombreux énoncés qui évoquent cette fonction sont marqués par l'intensité de l'expérience décrite. L'individu se trouve engagé dans un ensemble solidaire qui s'autodirige et envers lequel tous les membres se sentent responsables. Donc, le groupe dans un cours à distance peut toucher l'individu de façon intime quand certaines conditions sont réunies.

Le tableau 5–15 ci-dessous présente les quatre fonctions symboliques du groupe sur le plan socioémotif, que l'on retrouve chez les personnes dans deux groupes à dynamique optimale, l'une dans le Sud et l'autre dans le Nord. Aucun volet négatif n'a été relevé.

Tableau 5–15. Les fonctions symboliques socioémotives

Fonctions socioémotives	Sous-fonctions : le groupe sert	Illustrations
1. Fournir une entité dont on se sent responsable	<ul style="list-style-type: none"> • de source d'appartenance profonde • d'ensemble actif et vivant • d'entité que l'on tient à maintenir 	<ul style="list-style-type: none"> • attachement profond: <i>Moi, mon groupe, j'y tiens, je l'aime</i> • percevoir le groupe, l'intégrer dans sa pensée : <i>j'ai bâti l'esprit du groupe dans ma tête</i> • le groupe est perçu comme une entité vivante, dont on peut sentir <i>la chaleur</i> • le groupe peut tomber malade et <i>il faut en rétablir la santé</i> • désir de faire avancer le groupe • sensibilité à toute situation qui pourrait porter atteinte à la vie du groupe: <i>je suis sensible à la cohésion, j'y tiens</i> • responsabilité personnelle de maintenir le groupe : <i>si une partie de la collectivité va mal, sentir le besoin de (se)pencher immédiatement sur le problème</i> • intervention personnelle quand certains sont lésés, pour <i>calmer les esprits</i>
2. Constituer un ensemble solidaire qui s'autodirige et se prend en charge	<ul style="list-style-type: none"> • à susciter la solidarité • à intégrer tous les membres • à susciter la prise en charge réciproque 	<ul style="list-style-type: none"> • engagement de tous les membres envers la vie du groupe • perception que tous ont les mêmes buts, sont <i>tous dans le même bateau</i> • solidarité <i>manifeste</i> • caractéristiques d'une famille, sentiment d'appartenance à une même communauté • <i>foi en la force commune</i>, de pouvoir <i>surmonter ensemble</i> • environnement social de groupe • ne pas accepter qu'il manque des morceaux à l'ensemble : <i>si une partie est malade, tout le groupe ne fonctionne pas</i> • tout le monde participe, dans une <i>dynamique terrible qui inclut toute la salle</i> • insister pour faire venir étudiantes éloignées un samedi pour que le groupe soit réuni en présence • se prendre en main, sans le professeur • organiser des journées d'étude et <i>ne pas partir sans que tout le monde ait tout compris</i> • <i>prise en charge affective</i> quand certains ont le <i>moral bas</i>, vivent des difficultés personnelles ou ont des <i>décisions cruciales</i> à prendre

Fonctions socioémotives	Sous-fonctions : le groupe sert	Illustrations
3. Promouvoir des relations intimes et profondes avec d'autres	<ul style="list-style-type: none"> • à créer une influence réciproque entre les membres • à susciter la connaissance intime des autres membres du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • accueillir l'influence des autres, renverser sa décision d'abandonner; changer l'orientation de sa carrière • exercer une influence sur les autres, s'occuper de ceux qui ont le moral bas, se <i>watchent</i> entre elles pour ne pas laisser un membre se décourager • liens profonds d'amitié : <i>le groupe, c'est mes amies</i> • intimité des rapports : <i>comme si on s'était connus depuis longtemps, on a appris la vie de chacune; on vivait presque ensemble</i>
4. Toucher l'individu à un niveau fondamental	<ul style="list-style-type: none"> • à produire une expérience perçue comme étant unique • à faire vivre une expérience intense • à toucher l'individu à tous les égards 	<ul style="list-style-type: none"> • sentiment de vivre une expérience unique : <i>jamais vu ça avant; c'est spécial, vraiment vraiment important</i> • intensité des liens et de l'influence sur le plan personnel • profondeur du sentiment d'affection pour les membres du groupe • rapidité du développement de ce sentiment • communication optimale affective, sociale et intellectuelle • influence du groupe sur tous les aspects de l'individu

Le groupe qui joue un rôle symbolique pour l'individu est caractérisé par la profondeur des sentiments vécus par les membres, la rapidité du développement d'un esprit de solidarité entre des personnes qui partagent les mêmes buts, l'intensité des liens, l'application à tous les aspects de l'individu et le fait que le groupe entier soit impliqué, qu'aucun membre du groupe-cours ou du groupe-site ne soit exclu, y compris les personnes à distance. L'expérience du groupe est perçue comme unique et très forte et elle rejoint l'individu à un niveau fondamental. La communication entre les membres est optimale, c'est-à-dire que les membres s'influencent de manière réciproque, font renverser les décisions d'abandon, s'occupent les uns des autres sur le plan affectif : *on est trop solidaires pour laisser lâcher (...) on est trop proches pour en laisser partir une seule* ” (8FNC). Le groupe se prend en charge, s'occupe de toutes ses composantes, intervient immédiatement dès qu'un membre vit des moments difficiles. Le membership de l'individu dans un tel groupe est actif; chacun se sent responsable du groupe, le perçoit comme une entité vivante : “ *On est comme une famille : on a braillé, ri ensemble* ” (8FNC). Les relations interpersonnelles et la tâche de réussite du cours sont perçues comme étant indissociables, dans un

échange de partage des cultures, des connaissances, de toutes sortes de choses qu'on peut apporter qui va améliorer le groupe comme tel, qui va aider le groupe comme tel dans la progression du cours et puis dans la réussite du cours (14FSC).

La cohésion du groupe dans le Sud est relevée par toutes les personnes interviewées inscrites au même programme. Ce fait indique que cette caractéristique du groupe n'existe pas uniquement dans la tête d'une personne puisque les données proviennent de plusieurs sources. Par ailleurs, pour l'autre groupe perçu comme étant très solidaire, nous ne disposons que des données recueillies auprès d'une personne. Les faits décrits par cette personne permettent de déduire que le groupe est effectivement très cohésif, mais ces faits ne sont pas corroborés par un autre sujet.

Les deux groupes de notre étude qui présentent ce profil, le groupe-cours dans le Sud et le groupe-site des jeunes femmes à Hearst dans le programme d'aide-infirmières, ont plusieurs éléments en commun :

- 1) Le groupe participe à un programme en tant que cohorte, donc les membres suivent plusieurs cours ensemble, avancent à un rythme commun, passent les examens et remettent les travaux en même temps, vivent ensemble les hauts et les bas de la vie étudiante;
- 2) tous les membres ont un but commun : la réussite du cours et du programme et, éventuellement, un emploi presque assuré, puisque les deux groupes sont du secteur collégial;
- 3) les groupes sont homogènes : dans le Nord, l'âge et le sexe sont les facteurs communs; dans le Sud, toutes les personnes sont au postdiplôme, donc affirment avoir acquis une maturité par rapport aux études;
- 4) les deux programmes sont perçus comme étant intenses, difficiles et exigeants, donc les membres du groupe ressentent le besoin des autres pour s'en sortir;
- 5) les deux programmes préparent à une profession qui met l'individu en état d'ouverture aux autres (aide-infirmière, audiologie/orthophonie);
- 6) tous les membres de ces groupes disent préférer se trouver en groupe pour apprendre et aimer être en rapport avec d'autres;
- 7) la majorité des membres de ces groupes sont des femmes.

Cependant, les différences entre les groupes soulèvent des questions intéressantes par rapport à l'importance de la présence physique, de la communauté locale et des stratégies d'enseignement en groupe. Dans le Nord, le groupe est constitué du groupe-site en

présence du professeur, tandis que le profil du groupe dans le Sud est très varié : l'enseignement se fait parfois à partir de Toronto et parfois à partir de Windsor, donc tous les membres du groupe vivent à un moment ou l'autre l'expérience de se trouver à distance dans un site ou à domicile. Il est à se demander si cette expérience de la distance contribue à la solidarité du groupe, ou si la solidarité qui résulte des conditions élaborées dans le paragraphe précédent permet de surmonter la distance. Une deuxième disparité entre les groupes fait ressortir l'influence du contexte local. Dans le Nord, les jeunes femmes habitent la même petite ville et se connaissent un peu avant de s'inscrire au cours ; dans le Sud, plusieurs personnes sont étrangères dans la grande ville. La cohésion sociale provient donc de l'homogénéité et d'un passé commun, d'une part, et de la diversité des origines et de l'expérience commune de l'étranger, d'autre part. Enfin, les stratégies d'enseignement utilisées dans les cours diffèrent : les membres du groupe-cours du Sud ont fait plusieurs travaux de groupe, dont un préparé par la cohorte en entier, tandis que le groupe du Nord n'a fait aucun travail d'équipe ni même de discussions dans le cours.

Il est possible que la taille et le rythme d'évolution du groupe contribuent aux fonctions socioémotives symboliques. Les deux groupes sont constitués de moins de dix personnes. La taille du groupe permet donc aux membres non seulement de se reconnaître, mais surtout de se connaître de manière intime. Les technologies de conférence interactives permettent cette connaissance en temps réel, qu'il s'agisse de la vidéoconférence dans un cas ou de l'audioconférence dans l'autre. Le cours en temps réel établit également un rythme commun pour atteindre la cible commune, y compris l'anxiété devant les examens et la fatigue à la fin d'une année éprouvante.

5.1.3.3. *Les fonctions symboliques socioculturelles*

Sur le plan socioculturel, le groupe a des fonctions symboliques quand il sert aux stratégies identitaires fondamentales de l'individu minoritaire, le liant au passé, au présent et à l'avenir de la culture. Les adultes de l'étude pour qui le groupe joue un rôle symbolique sentent qu'ils font partie du groupe et l'incarnent en même temps. Ils font preuve d'une conscience marquée des frontières culturelles du groupe. Leur identité est construite en se démarquant des autres : “ *j'aime ça m'identifier comme quelqu'un qui fait partie d'une culture française* ” et “ *comme quelqu'un qui est différent* ” (19FSC).

Le tableau 5-16 résume les fonctions et sous-fonctions symboliques du groupe. Comme pour les deux dimensions précédentes, l'analyse n'a identifié aucun volet négatif.

Tableau 5–16. Les fonctions symboliques socioculturelles

Fonctions socioculturelles	Sous-fonctions : le groupe sert	Illustrations
1. Servir de source de l'identité fondamentale	<ul style="list-style-type: none"> • à promouvoir la concordance entre l'identité de l'individu et les caractéristiques de la collectivité • de source de fierté d'être francophone • de source d'affinité avec l'identité de l'individu 	<ul style="list-style-type: none"> • réciprocité, correspondance : on fait <i>partie de la culture française</i> et elle est fondamentale à l'être : <i>Ça fait partie de qui je suis.</i> • appartenance englobante : <i>C'est en moi la francophonie.</i> • conscience de son appartenance : <i>Moi, je m'identifie comme française, catholique, puis canadienne pis c'est important pour moi</i> • conscience des frontières du groupe culturel : <i>m'identifier comme quelqu'un qui est différent</i> • fierté : “ <i>J'aime ça pouvoir m'identifier comme quelqu'un qui fait partie d'une culture française.</i> ” • sentir <i>l'esprit de la communauté</i> • intensité de la relation avec la culture : <i>ma langue, c'est ben important, c'est pas ma vie mais...</i> • vouloir suivre des cours en français <i>parce que ça fait partie de son être, qu'il n'est pas possible d'imaginer autre chose</i>
2. Inscrire l'individu dans l'évolution passée, présente et future de sa collectivité	<ul style="list-style-type: none"> • à fournir un passé dans lequel puiser ses origines et ses valeurs • à motiver à maintenir la vie et la survie de la communauté • à entretenir la transmission de la culture pour assurer l'avenir 	<ul style="list-style-type: none"> • importance des sources historiques : <i>connaître mon héritage pour pouvoir m'identifier</i> • <i>Je suis française, je suis née française, mes parents sont français, mes ancêtres sont français.</i> • <i>Ben, c'est mes origines, puis j'y tiens</i> • <i>C'est ma langue, la langue qui m'a été transmise, mes origines. C'est absolument important pour moi et pour mes enfants.</i> • travailler à faire avancer la francophonie : demander des services en français, participer aux activités qui <i>célèbrent la culture</i>, faire du bénévolat dans les associations • <i>Je vois que la francophonie disparaît beaucoup de nos jours. Pis pour moi, c'est important de la garder.</i> • vouloir transmettre sa culture aux enfants, qui <i>se transmet de souche en souche</i> • leur transmettre sa langue <i>pour garder la culture; pour sauver notre langue maternelle</i> • transmission de sa fierté : <i>pour qu'ils aient la même fierté que moi</i>
3. Augmenter le sentiment d'appartenance culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • à élargir les réseaux de relations communautaires locales • à étendre les frontières de la culture 	<ul style="list-style-type: none"> • augmenter les liens fondés sur le partage d'une même langue et culture : <i>le cours a augmenté mon réseau, mes liens avec d'autres francophones</i> • liens et discussions <i>plus intimes quand on vient de la même région: on connaît la sorte de personne, sa famille</i> • fierté de faire partie de la francophonie mondiale, de <i>la société et famille francophone : ça renforce le fait que la francophonie existe et sera toujours là pour moi</i> • compréhension des diverses manifestations d'appartenance : <i>j'ai compris une façon différente hors Québec pour être fière du français</i>

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • à accroître la solidarité culturelle • à valoriser son rôle par rapport à la collectivité | <ul style="list-style-type: none"> • affinité avec les autres qui partagent le même héritage culturel et qui font partie d'<i>une même communauté française en milieu anglophone</i> • intensification de l'importance de la culture : à cause du cours, <i>je tiens de plus en plus à mon français</i> • identification aux institutions communautaires : <i>les enseignants affectent la communauté entière</i> |
|--|--|
-

Pour plusieurs sujets, l'identité correspond à la vie du groupe culturel et la participation aux cours en français est à la fois le signe de leur appartenance et leur façon de maintenir la culture pour eux-mêmes et pour la collectivité. Le cours augmente le sentiment d'appartenance à la francophonie, en accroissant la fierté et en élargissant les horizons de la collectivité francophone à d'autres régions, provinces et pays. La présence dans un groupe-site et la cohésion du groupe sont associés à cette intensification du sentiment d'appartenance socioculturelle à travers la participation au cours à distance.

Les fonctions identitaires du groupe socioculturel sont liées de près à la région habitée et à la taille de la localité. L'identification symbolique à la francophonie minoritaire se trouve chez des personnes qui habitent de petites villes. Elle transcende les différences régionales : les adultes vivant à Chute-à-Blondeau et à Cumberland dans l'Est ressemblent aux femmes du Nord et à celles de Chatham ou de St. Catharines dans le Sud. En revanche, les résultats obtenus en analysant les propos de personnes d'origine africaine ou nouvellement arrivées du Québec fournissent des éléments de contraste par rapport aux adultes franco-ontariens de petites villes. Ces personnes d'autres provinces ou pays, qui rejettent la langue et la culture minoritaire, habitent toutes Ottawa. L'intersection entre la région et l'attitude envers la francophonie apparaît donc intéressante.

Résumé des fonctions symboliques

Les fonctions symboliques du groupe sont cohésives, identitaires et transformationnelles. Elles s'exercent surtout sur le plan socioémotif et correspondent aux caractéristiques d'un groupe optimal. En ce qui a trait à l'apprentissage, on trouve de rares manifestations d'un apprentissage transformationnel, mais leur présence et leur intensité laissent croire que le groupe à distance peut néanmoins le susciter. Par ailleurs, l'identification symbolique socioculturelle est fréquente et clairement articulée par plusieurs sujets, qui témoignent de leur engagement profond envers les valeurs de leur collectivité. Ces fonctions symboliques socioculturelles ne sont pas suscitées directement par le cours à distance; elles semblent plutôt préexister chez certains individus. Ainsi, l'adulte franco-ontarien qui a une identification symbolique au groupe de référence s'inscrit aux cours en français à distance puisque ceux-ci constituent un moyen privilégié pour maintenir le lien

avec la collectivité. Dans le cas des fonctions symboliques, les membres du groupe-cours ont pour effet de raffermir l'identification et d'intensifier le sentiment d'appartenance culturelle de l'adulte.

Les fonctions symboliques, résumées dans le tableau 5–17, ressortent clairement de l'analyse, malgré la rareté des manifestations dans les dimensions de l'apprentissage et des relations interpersonnelles.

Tableau 5–17. Les fonctions symboliques du groupe

Fonctions symboliques - Dimension apprentissage	Fonctions symboliques - Dimension socioémotive	Fonctions symboliques - Dimension socioculturelle
Conduire à la transformation des postulats	Fournir une entité dont on se sent responsable	Servir de source de l'identité fondamentale
Contribuer à remettre son être en question	Constituer un ensemble solidaire qui s'autodirige et se prend en charge	Inscrire l'individu dans l'évolution passée, présente et future de sa collectivité
Susciter une collaboration intense pour faire progresser l'apprentissage de tous les membres	Promouvoir des relations intimes et profondes avec d'autres Toucher l'individu à un niveau fondamental	Augmenter le sentiment d'appartenance culturelle

En somme, l'existence de fonctions symboliques tirée des résultats de l'étude permet de conclure que le groupe à distance peut jouer un rôle puissant dans les cours postsecondaires.

5.2. Éléments de synthèse des fonctions du groupe

Comme nous l'avons démontré, le groupe à distance existe et il exerce plusieurs fonctions pour l'adulte franco-ontarien. Dans cette dernière partie du chapitre, nous tentons de résumer les fonctions du groupe en comparant leur importance relative, de tracer certains liens entre les fonctions et de décrire les résultats hors cadre. On trouvera à la fin de ce chapitre, à la section 5.2.4. (voir tableau 5-19, p. 185), la liste complète des fonctions (n=31) et sous-fonctions du groupe.

5.2.1. La comparaison des fonctions du groupe

L'étude a confirmé que les trois métafonctions du groupe sont représentées dans chacune des dimensions choisies pour la recherche. Pour chaque dimension, les résultats ont montré que le groupe peut avoir un volet négatif, sauf pour la métafonction symbolique. Nous avons découvert également une fonction conditionnelle, préalable à l'apprentissage.

Les fonctions sont d'importance variable selon les dimensions, tel que l'illustre le tableau 5–18 ci-dessous. Nous avons indiqué sur une échelle de pondération les cases du

cadre conceptuel qui, selon l'analyse, dénotent que le groupe joue un rôle plus intense. Il est très difficile de quantifier l'importance relative des fonctions chez les sujets. Malgré les écueils que présente une telle tentative, nous avons choisi de présenter les résultats de notre jugement subjectif, fondé sur la fréquence des énoncés des sujets, le nombre de sujets qui en ont parlé et l'intensité des mots utilisés pour décrire leur perception des diverses fonctions.

Tableau 5–18. La force comparative des fonctions du groupe selon l'étude

Dimensions	Fonction conditionnelle	Métafonction instrumentale	Métafonction d'interdépendance	Métafonction symbolique
de l'apprentissage	xxx	xxxx	xx	x
socioémotive		xx	xxxx	xxx
socioculturelle		xx	x	xxxx

En somme, l'étude des cours postsecondaires à distance en milieu franco-ontarien a confirmé les éléments du cadre tirés de la recension des écrits et en ajoutés d'autres. Les fonctions du groupe identifiées dans l'analyse se révèlent être surtout instrumentales et à caractère d'interdépendance. Toutefois, les groupes fortement solidaires, même s'ils sont rares, stimulent un apprentissage collaboratif intense et des liens interpersonnels intimes. C'est dans la dimension socioculturelle que la métafonction symbolique est la plus forte.

L'analyse montre que le groupe à distance exerce les fonctions instrumentales anticipées par rapport aux groupes en présence, auxquelles s'ajoutent la fonction préalable à l'apprentissage et les effets négatifs du groupe. La prestation à distance du cours entraîne une prépondérance de la métafonction instrumentale et ajoute des fonctions négatives du groupe qui sont surtout associées aux difficultés posées par la distance. Les éléments contextuels de l'âge, du site constitué d'une seule personne, de la présence du professeur dans le site et de la scolarité en milieu minoritaire sont les éléments contextuels qui ont le plus affecté les fonctions du groupe.

Les résultats ont mis en relief des fonctions du groupe qui n'avaient pas été anticipées, soit l'effet du groupe dans un cours formel qui a le pouvoir d'écarter, d'éloigner, de repousser, de diviser et d'exclure. La distance physique et interpersonnelle dans les cours à distance ajoute donc un élément de rejet évident.

5.2.2. Les liens entre les fonctions du groupe

Les fonctions du groupe, comme on avait pu le constater dans la recension des écrits, sont liées entre elles sur le plan théorique et empirique. Quels liens entre les fonctions ont émergé de notre étude ? Par exemple, les fonctions se renforcent-elles les unes les autres ? Dans une métafonction particulière, telle que l'interdépendance, est-ce qu'une dimension aurait un effet d'entraînement sur les autres ?

Il est très difficile de répondre à ces questions d'après les résultats de notre recherche. Nous croyons que la cohésion intense du groupe, donc la dimension socioémotive, peut entraîner des effets sur les deux autres dimensions, mais qu'elle est la seule à avoir cet effet. Dans la section qui suit, nous proposons des réflexions à cet égard. Ces tentatives d'explications restent cependant partielles et provisoires. Elles sont offertes dans le but de poser quelques jalons pour des recherches futures.

Les liens sont très évidents entre la dimension de l'apprentissage et la dimension socioémotive. Les sujets ont fort souvent associé les aspects cognitifs aux aspects sociaux en parlant de leur apprentissage. Ces liens sont complexes et se laissent difficilement circonscrire, mais les personnes interviewées ont lié ces deux aspects de la situation de groupe tellement souvent qu'il nous est apparu essentiel de le relever. En associant les deux concepts, les sujets ont néanmoins des points de départ différents, soit la tâche pour certains soit les relations interpersonnelles pour d'autres. Donc, les résultats s'inscrivent carrément dans une vision de l'apprentissage qui accorde une place majeure aux composantes sociales et émotives, même s'il est difficile de départager les deux composantes selon les fonctions.

Par ailleurs, les fonctions du groupe ne sont pas forcément les mêmes, selon les dimensions, chez un même individu. Ainsi, d'après les résultats, un individu pour qui le groupe exerce une fonction d'interdépendance sur le plan socioémotif peut également faire preuve d'apprentissage instrumental et d'identification utilitaire à la francophonie. L'adulte peut donc se situer dans des métafonctions différentes selon la dimension en cause.

Les résultats soulèvent plusieurs points d'interrogation par rapport aux liens entre la dimension socioculturelle et les deux autres dimensions. Peu de sujets ont articulé les liens entre l'appartenance culturelle et les deux autres dimensions dans les cours à distance et l'analyse ne permet pas d'affirmer si l'appartenance forte à la collectivité, par exemple, résulte en une solidarité du groupe-cours ou en un apprentissage plus soutenu. En revanche, la cohésion socioémotive du groupe paraît susciter une appartenance plus profonde à la francophonie. Deux individus qui n'ont pas effectué leur scolarité anté-

rieure en milieu minoritaire (un facteur contextuel qui démarque clairement l'identification) expriment néanmoins une identification symbolique à la francophonie. Ces deux personnes font partie d'un groupe très cohésif, marqué par un esprit de groupe intense. De plus, leur apprentissage s'effectue à un niveau profond et le groupe a suscité en eux une réflexion critique fondamentale. L'on pourrait donc déduire de cet exemple que les liens entre les trois dimensions peuvent être assez forts, du moins dans la métafonction symbolique. Cependant, il est difficile d'attribuer la cause et l'effet pour ces deux adultes et de déterminer laquelle des dimensions entraîne réellement les autres.

Outre ces questions soulevées pour la métafonction symbolique, nous constatons qu'il est encore plus difficile de tracer les liens entre les dimensions pour ce qui est des fonctions instrumentales et d'interdépendance. Nous espérons que ce sujet pourra être exploré à l'avenir.

5.2.3. Les données hors cadre sur l'expérience de suivre un cours à distance

Les sujets ont fourni spontanément plusieurs données au sujet du contexte des cours à distance, dans près d'une centaine d'énoncés. Souvent, les participantes et participants ont révélé qu'ils avaient accepté de passer l'entrevue surtout pour avoir l'occasion de se plaindre des aspects difficiles des cours à distance. Les personnes seules et celles avec plus d'expérience des cours à distance ont fourni le plus grand nombre de détails à ce sujet et ont tenu à exprimer leurs idées et leurs perceptions. Elles ont identifié plusieurs problèmes dans les cours à distance par rapport au temps, à la communication, aux aspects auditifs et à l'apprentissage. L'ampleur de ces données nous a obligée à ajouter une catégorie à la grille de codage, que nous avons nommée *l'influence de la distance* et, plus tard, *l'effet de la distance*. La plupart de ces données ont pu être intégrées au cadre, notamment pour identifier et illustrer les aspects négatifs des fonctions du groupe.

Cependant, plusieurs données restent à l'extérieur du cadre d'analyse de la présente étude. Elles ont trait à l'organisation du cours, aux délais pour commencer les séances, au temps à mettre pour s'habituer à la technologie, à la difficulté d'accès au professeur pour poser des questions, à l'inefficacité d'explications par téléphone, à l'absence d'aide à l'apprentissage pour les personnes éloignées, aux problèmes de logistique pour l'envoi de documents, aux difficultés techniques, à l'imperfection des technologies et surtout à l'inefficacité des stratégies d'enseignement au moyen des technologies. Surtout, les sujets considèrent que le fait d'être à distance hypothèque leurs possibilités de réussite du cours, car “ *le prof voit pas les étudiants à distance pareil* ” (4MNC). Les sujets ont également partagé les stratégies que les adultes mettent en place pour compenser les

difficultés causées par le fait d'être à distance, qu'il s'agisse de patience devant les problèmes techniques, du développement d'habiletés d'écoute active pour ne pas manquer de mots, de compétences techniques pour l'utilisation du micro, d'habitudes d'organisation ou de stratégies métacognitives telles que de s'écrire des notes pour préparer ses arguments en audioconférence.

Ces données pourront éventuellement servir aux chercheurs qui voudront mieux comprendre comment les apprenantes et apprenants adultes perçoivent les cours synchrones à distance, en dehors des considérations par rapport au groupe.

5.2.4. La liste des fonctions et des sous-fonctions du groupe

Dans les pages qui suivent, nous présentons la liste des 31 fonctions du groupe relevées lors de notre analyse. La liste contient les volets positif et négatif de ces fonctions, de même que les sous-fonctions qui en précisent le sens. On trouvera également à l'Annexe O une présentation des résultats sous forme de tableau synoptique.

Liste des fonctions du groupe

Cette liste présente les fonctions du groupe, selon les trois dimensions : la dimension de l'apprentissage, la dimension socioémotive et la dimension socioculturelle. Les méta-fonctions (instrumentales, d'interdépendance et symboliques) sont précisées par les fonctions et sous-fonctions. Les fonctions et sous-fonctions en caractères gras sont nouvelles par rapport aux écrits antécédents relatifs au groupe en formation à distance.

Tableau 5–19. Vue d'ensemble des fonctions et sous-fonctions du groupe

I. Les fonctions instrumentales

I.a. Les fonctions instrumentales – Dimension de l'apprentissage

Fonction conditionnelle (préalable aux situations d'apprentissage)

- *Reconstituer ce qui est dit*
- *comprendre (plan auditif)*

1. Soutenir la compréhension

- comprendre le sens
- clarifier la matière
- **ralentir le cours pour mieux absorber la matière**

2. Rythmer le travail

- inciter à l'assiduité
- inciter à la discipline, au travail et aux efforts soutenus

Nuire à la compréhension

- **empêcher d'entendre**
- **interrompre la pensée**
- faire perdre du temps

Réduire la flexibilité

- imposer un horaire sans tenir compte de la famille et de l'emploi

- établir un point de référence pour comparer son progrès à celui des autres
 - 3. Fournir un environnement d'interaction stimulant
 - créer une ambiance de cours
 - activer le cerveau, briser la monotonie
 - préciser les idées
 - conférer un sens personnel au contenu présenté
- Constituer un environnement distrayant
- distraire visuellement et intellectuellement
 - ennuyer quand les conversations latérales obligent le professeur à répéter
 - embrouiller les idées

I.b. Les fonctions instrumentales – Dimension socioémotive

1. Fournir un milieu propice aux rencontres sociales
 - mettre les personnes en présence
 - établir des liens impersonnels
 2. Permettre de tisser des liens personnels et professionnels
 - établir des liens de connaissance
 - établir des relations de collègues
 - tisser des liens de sympathie
 3. Fournir l'occasion de se détendre avec d'autres
 - développer des rapports faciles et agréables
 - créer un climat de confort pour échanger des idées
 - **cachez l'individu gêné**
 4. Reproduire une situation perçue comme normale pour l'échange d'idées
 - constituer un espace de communication sur le cours et au plan personnel
 - stimuler par les échanges directs et la présence physique
 - faciliter l'apprentissage par les relations sociales
 5. Briser l'isolement de l'adulte à distance (seul à domicile ou dans un site)
 - assurer une présence orale et visuelle pour pallier l'absence physique
- Exclure des échanges sociaux
- refuser de reconnaître la présence des personnes à distance
 - exclure certaines personnes ou sous-groupes
- Causer de la tension dans les rapports
- **imposer le besoin de demander le silence**
 - **rendre les discussions difficiles à cause des différences d'âge et de culture**
 - intimider, causer la gêne d'exprimer son opinion au micro
- Poser des obstacles à la communication
- entraver la participation
 - agacer, irriter, frustrer à cause des conversations latérales
- Exclure les adultes à distance
- **ignorer les adultes éloignés, couper la communication**

I.c. Les fonctions instrumentales – Dimension socioculturelle

1. Fournir un espace où l'individu peut poursuivre ses intérêts utilitaires
 - maintenir ou améliorer sa langue
2. Remplir les besoins éducatifs en français
 - donner accès à des diplômes dans sa langue
 - permettre l'accès à des cours en français sans quitter sa région
3. Promouvoir la cohésion sociale et culturelle
 - reproduire la communauté locale où les interactions sont en français
 - lier à la communauté locale
 - se retrouver avec d'autres qui parlent la même langue

II. Les fonctions d'interdépendance

II.a. Les fonctions d'interdépendance – Dimension de l'apprentissage

1. Appuyer l'apprentissage collaboratif
 - construire le savoir en commun
 - faire évoluer la pensée plus rapidement

- éveiller l'intérêt pour la matière
- enrichir et approfondir l'apprentissage

2. Créer une communauté de savoir
 - faire comprendre la perspective de l'autre
 - constituer une communauté d'entraide et de soutien
 - intégrer les personnes à distance pour appuyer leur apprentissage
 - appuyer la remise en question de l'autorité

3. Remettre les idées en question
 - pousser à s'interroger

- faire changer d'idée
- inciter à se questionner de façon critique

Réduire l'apprentissage

- **faire perdre du temps en *chamaillage***
- **créer la confusion devant quelle opinion adopter**

Causer et accentuer les inégalités

- entraîner les délais et les inégalités dans le travail en équipe
- **éviter le travail en équipe avec les personnes éloignées**

Limiter le questionnement

- **susciter la gêne d'émettre son opinion de peur de la controverse**
- nier les divergences à cause des liens affectifs

II.b. Les fonctions d'interdépendance – Dimension socioémotive

1. Fournir une entité à laquelle on s'attache
 - promouvoir un sentiment d'appartenance
 - créer des liens actifs et durables
 - approfondir et faire durer des liens existants
 - permettre des liens privilégiés avec une personne particulière
 - créer un espace entre femmes

2. Réduire l'anonymat dans les cours à distance

- constituer un groupe-noyau auquel s'accroche la personne seule
- personnaliser les rapports pour mieux apprendre
- promouvoir un sentiment d'appartenance à l'établissement

3. Motiver à continuer les études

- soutenir pour empêcher d'abandonner

4. Stimuler conjointement le travail et les relations

- stimuler le travail au moyen de l'amitié
- **aider la vie personnelle au moyen du travail commun**
- élargir la portée des cours au-delà des aspects cognitifs

Ériger des frontières entre groupes ou individus

- susciter des conflits entre groupes/sites
- **créer des inégalités de pouvoir**
- **diviser le groupe en cliques**

Causer de l'antipathie pour les personnes éloignées

- **susciter un jugement négatif par rapport aux personnes éloignées**

II.c. Les fonctions d'interdépendance – Dimension socioculturelle

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Servir de communauté dont on partage les valeurs et les attitudes <ul style="list-style-type: none"> • point de repère pour les attitudes et les rapports avec le groupe majoritaire • lieu d'appartenance culturelle 2. Servir d'entité pour avancer son sort au sein de valeurs collectives <ul style="list-style-type: none"> • communauté à laquelle on veut s'intégrer 3. Lier le minoritaire isolé à d'autres qui partagent les valeurs collectives <ul style="list-style-type: none"> • faciliter les liens à distance dans une situation commune de minoritaire | <p>Servir de référent identitaire à refuser</p> <ul style="list-style-type: none"> • point de repère pour l'assimilation au groupe majoritaire • pis-aller par rapport à la langue des études <p>Incarner des valeurs à rejeter</p> <ul style="list-style-type: none"> • collectivité dont on se dissocie |
|---|---|

III. Les fonctions symboliques

III.a. Les fonctions symboliques – Dimension de l'apprentissage

1. Conduire à la transformation des postulats
 - transformer les croyances de l'individu
 - **changer sa façon de juger les gens**
2. Contribuer à remettre son être en question
 - **questionner sa façon d'être**
 - **s'orienter dans la vie**
3. Susciter une collaboration intense pour faire progresser l'apprentissage de tous les membres
 - stimuler des actions qui contribuent à l'ensemble

III.b. Les fonctions symboliques – Dimension socioémotive

1. Fournir une entité dont on se sent responsable
 - source d'appartenance profonde
 - ensemble actif et vivant
 - entité que l'on tient à maintenir
2. Constituer un ensemble solidaire qui s'autodirige et se prend en charge
 - susciter la solidarité
 - intégrer tous les membres
 - susciter la prise en charge réciproque
3. Promouvoir des relations intimes et profondes avec d'autres
 - créer une influence réciproque entre les membres
 - susciter la connaissance intime des autres membres du groupe
4. Toucher l'individu à un niveau fondamental
 - **produire une expérience perçue comme unique**
 - **faire vivre une expérience intense**
 - **toucher l'individu à tous les égards**

III.c. Les fonctions symboliques – Dimension socioculturelle

1. Servir de source de l'identité fondamentale
 - promouvoir la concordance entre l'identité de l'individu et les caractéristiques de la collectivité
 - servir de source de fierté d'être francophone
 - constituer une source d'affinité avec l'identité de l'individu
2. Inscrire l'individu dans l'évolution passée, présente et future de sa collectivité
 - fournir un passé dans lequel puiser ses origines et ses valeurs
 - motiver à maintenir la vie et la survie de la communauté
 - entretenir la transmission de la culture pour assurer l'avenir
3. **Augmenter le sentiment d'appartenance culturelle**
 - **élargir les réseaux de relations communautaires locales**
 - **étendre les frontières de la culture**
 - accroître la solidarité culturelle
 - valoriser son rôle par rapport à la collectivité

Note : Aucune fonction négative du groupe n'a été relevée sur le plan des fonctions symboliques.

Chapitre six – L'interprétation des résultats

Le chapitre précédent a fait état de la démarche analytique en rapport avec les données. L'application du cadre a fourni 31 fonctions du groupe, divisées en trois métafonctions et réparties selon les trois dimensions du cadre. Dans ce chapitre, nous entreprenons une démarche synthétique, en présentant notre interprétation de ces résultats. D'abord, nous proposons une vue d'ensemble des résultats, pour tracer les apports de l'étude ainsi que la confirmation d'éléments anticipés. Une synthèse de la perception du groupe à distance est présentée au moyen de l'image du groupe qui se dégage de l'étude.

Puis, nous interprétons les résultats et les comparons aux écrits dans les domaines d'où est tiré le cadre conceptuel de l'étude. La section sur la dynamique du groupe comprend la représentation des frontières du groupe, les aspects les plus pertinents des rapports interpersonnels et, surtout, les caractéristiques du groupe restreint qui apparaissent dans les cours à distance. Nous nous attardons ensuite aux résultats relativement à l'apprentissage en groupe avant d'aborder les aspects qui touchent la francophonie minoritaire. Finalement, les tensions et les ambiguïtés qui se dégagent de l'étude par rapport à l'effet de la distance sont discutés.

6.1. Une vue d'ensemble

Le résultat global de notre recherche est l'identification et la catégorisation des fonctions du groupe, organisées en 31 fonctions et 110 sous-fonctions, dont 28 décrivent les effets négatifs du groupe. L'ajout d'une fonction préalable à l'apprentissage vient compléter le tableau. La répartition selon les trois dimensions et selon les métafonctions instrumentale, d'interdépendance et symbolique introduit un élément embryonnaire de taxonomie dans cette liste de fonctions. Le travail de recherche a donc étoffé considérablement le cadre conceptuel.

Les fonctions du groupe identifiées au terme de l'analyse sont à la fois un reflet des écrits et un ajout à la compréhension d'aspects du groupe dans les cours formels. Les résultats montrent une concordance certaine entre le groupe à distance et presque toutes les caractéristiques du groupe en présence relevées dans la recension au chapitre deux, en particulier pour le volet positif des fonctions identifiées. L'étude a fourni des éléments nouveaux en ajoutant quelques fonctions inattendues et, surtout, en précisant les conditions selon lesquelles le groupe exerce un rôle facilitateur d'apprentissage, de rapports interpersonnels et d'appartenance socioculturelle. L'apport de l'étude porte sur trois composantes des résultats. En premier lieu, la fonction conditionnelle à l'apprentissage met l'accent sur le rôle des pairs pour compenser les problèmes auditifs. En deuxième

lieu, un certain nombre de fonctions et de sous-fonctions qui s'ajoutent aux connaissances préalables sur le groupe sont présentées, suivies des aspects négatifs nouveaux. Enfin, la vue d'ensemble des résultats se termine par une synthèse des convergences et divergences dans la représentation du groupe à distance chez les sujets.

6.1.1. Le groupe synchrone à distance, reproduction de la présence

La présente recherche confirme que le groupe à distance remplit, dans plusieurs cours, les mêmes fonctions que le groupe en présence. Les propos des adultes minoritaires corroborent également plusieurs fonctions pressenties lors de l'élaboration du cadre en ce qui a trait à l'interaction dans les cours à distance et à l'appartenance socioculturelle.

Cinq fonctions instrumentales identifiées par notre étude se trouvent dans les écrits sur le groupe en formation. Nous les présentons ici en indiquant le numéro correspondant dans le tableau synoptique (Annexe N). Il s'agit de soutenir la compréhension (1.A.1), fournir un environnement d'interaction stimulant (1.A.3), fournir un milieu propice aux rencontres sociales (1.B.1), permettre de tisser des liens personnels (1.B.2) et créer un climat de confort pour l'échange d'idées (sous-fonction de 1.B.3). Se trouvent également dans les écrits sur le groupe les fonctions d'interdépendance d'appui à l'apprentissage collaboratif (II.A.1), de création d'une communauté de savoir (II.A.2), de remise en question des idées (II.A.3), de fournir une entité à laquelle on s'attache (II.B.1) et de stimuler conjointement le travail et les relations (II.B.4). Il en va de même pour certaines fonctions symboliques du groupe, soit de conduire à la transformation des postulats (III.A.1), susciter une collaboration intense (III.A.3), fournir une entité dont on se sent responsable (III.B.1), constituer un ensemble solidaire qui se prend en charge (III.B.2) et promouvoir des relations intimes (III.B.3).

D'autres fonctions relevées se trouvent dans la littérature scientifique sur le groupe en formation à distance. Les fonctions instrumentales de rythmer le travail (I.A.2), de fournir un environnement de cours (I.A.3), de tisser des liens professionnels (I.B.2) et de briser l'isolement de l'adulte à distance (I.B.5) apparaissent souvent dans les écrits au sujet des cours synchrones. Comme dans les écrits sur le groupe en présence, les fonctions d'interdépendance qui se rapportent à l'apprentissage collaboratif, à la communauté de savoir et la remise en question des idées sont évoquées par les auteurs en formation à distance, de même que la réduction de l'anonymat dans les cours à distance (II.B.2) et la motivation à continuer les études (II.B.3). Enfin, les fonctions symboliques qui ont trait à la transformation des postulats (III.A.1) et aux collaborations intenses (III.A.3) sont

rapportées dans quelques études sur les cours en audioconférence, en vidéoconférence et dans les environnements sur le web.

La plupart des fonctions par rapport à la dimension socioculturelle correspondent au cadre et à la recension d'écrits sur la francophonie minoritaire. Notre étude a donc confirmé la présence de chacun de ces éléments dans la perception des sujets dans les cours à distance. Ainsi, le groupe exerce les fonctions instrumentales anticipées, soit de fournir un espace où l'individu peut poursuivre ses intérêts utilitaires en maintenant sa langue (I.C.1), de remplir les besoins éducatifs en français en donnant accès à des diplômes dans sa langue (I.C.2) et de lui permettre de se retrouver avec d'autres qui parlent la même langue (sous-fonction de I.C.3). Le groupe sert également l'individu sur le plan de l'interdépendance évoqué par Breton (1994), d'abord en tant que communauté dont on partage les valeurs (II.C.1), dans laquelle on peut améliorer son sort au sein de ces valeurs (II.C.2) et par laquelle le minoritaire isolé est lié à d'autres qui partagent ces valeurs (II.C.3). C'est surtout dans les métafonctions symboliques que les fonctions ressemblent aux écrits sur les francophonies minoritaires : le groupe socioculturel sert de source de l'identité fondamentale (III.C.1) et inscrit l'individu dans la vie passée, présente et future de la collectivité (III.C.2). En somme, l'augmentation du sentiment d'appartenance culturelle au moyen des cours à distance (III.C.3) constitue la seule fonction socioculturelle nouvelle que notre étude ait découverte. Certaines sous-fonctions par rapport à la promotion de la cohésion sociale et culturelle (I.C.3), liées au rôle du groupe-site, sont également un élément nouveau; nous en traiterons plus tard, dans la section 6.4 de ce chapitre.

Quoique le cadre s'appuie sur le volet positif des fonctions du groupe, nous avons également relevé des aspects négatifs à partir des écrits. L'étude en a confirmé quelques-uns et ajouté d'autres. Les rôles négatifs pressentis dans la littérature scientifique sur le groupe en formation portent sur la réduction de l'apprentissage, sur les inégalités de statut dans le groupe qui limitent la participation, sur les inégalités dans le travail en équipe, sur le temps que prend le travail collaboratif et sur le fait de nier les divergences à cause des liens affectifs entre les membres d'un groupe. La littérature sur la formation à distance avait laissé entrevoir des aspects problématiques par rapport aux contraintes temporelles, aux distractions visuelles, aux obstacles à la communication avec les personnes éloignées, à la fréquence des conversations latérales et, dans une étude, aux conflits entre groupes-sites. Sur le plan socioculturel, les écrits avaient également fait état de l'assimilation et de la dissociation de la collectivité.

Ainsi le groupe synchrone à distance reproduit assez fidèlement les fonctions attribuées au groupe en situation présentielle tel qu'il est décrit dans la littérature scienti-

fique. Si cette confirmation de la reproduction des effets de la présence peut sembler à première vue assez banale, il importe de souligner qu'elle constitue en réalité un résultat pertinent pour le champ de la formation à distance. L'existence d'un esprit de groupe dans des cours à distance peut encore surprendre bien des personnes qui se font une idée négative de ce mode de prestation, le croyant froid et impersonnel. De même, les tenants du mode présentiel, parmi lesquels on trouve plusieurs qui résistent à l'introduction des technologies, considèrent que les cours à distance sont de qualité moindre puisqu'ils ne peuvent reproduire les échanges spontanés d'idées. Or, les résultats de l'étude montrent clairement les effets sur l'apprentissage perçus par les adultes dans les cours en temps réel. Sur le plan socioculturel, notre étude fournit la preuve empirique de l'identification à la francophonie dans le contexte inusité de cours à distance. Donc, si la majorité des fonctions relevées ne sont pas nouvelles, la constatation de leur existence dans un cours où les adultes minoritaires ne sont pas en contact direct représente, elle aussi, un résultat important.

La confirmation des écrits par rapport aux recherches sur l'apprentissage de haut niveau mérite également l'attention. Comme on l'a vu dans la recension, les auteurs en formation à distance, notamment Anderson (1994) et Garrison (2000), ont fait porter leurs recherches sur les cours d'études supérieures, dans lesquels ils ont découvert des preuves de la présence de communautés de savoir et d'un questionnement critique dans le groupe synchrone. Or, les deux tiers des sujets de notre étude se trouvent en secteur collégial. On peut donc voir que les résultats, même s'ils ressemblent aux fonctions identifiées dans les écrits, s'appliquent à une population qui a fait l'objet de peu de recherches en formation à distance.

6.1.2. Des conditions plus précises

Un apport important de notre étude se situe dans l'identification de nouvelles fonctions et, surtout, de sous-fonctions du groupe. Comme l'affirment Bourgeois et Frenay (2001) relativement à l'apprentissage, la recherche sur le groupe doit s'attarder à préciser les conditions selon lesquelles le groupe agit sur l'individu. Les fonctions et sous-fonctions mises en relief par notre recherche apportent des précisions quant au rôle du groupe dans un cours qui est synchrone, multisites et médiatisé par des technologies fondées sur l'oral et le visuel. Ces précisions proviennent également de l'importance accordée à certaines sous-fonctions.

Six nouvelles fonctions du groupe émanent de l'analyse. D'abord, la fonction conditionnelle du groupe, qui précède l'apprentissage et se situe donc en deçà de la métafon-

tion instrumentale, apporte un éclairage nouveau sur la contribution des membres du groupe dans les cours fondés sur l'oral. Il s'agit d'une fonction à caractère quasi mécanique, celle de répéter ou reconstituer les mots du professeur ou d'autres apprenantes et apprenants. Trois nouvelles fonctions sont symboliques : contribuer à remettre son être en question (III.A.2), toucher l'individu à un niveau fondamental (III.B.4) et augmenter le sentiment d'appartenance culturelle (III.C.3). Enfin, les résultats ont fait émerger deux fonctions à caractère négatif : nuire à la compréhension (I.A.1) en empêchant d'entendre et en interrompant la pensée et causer de l'antipathie parfois virulente envers les personnes éloignées (II.B.2).

C'est par les sous-fonctions que l'on comprend le mieux le rôle du groupe dans le contexte qui nous intéresse. En premier lieu, le rôle des membres du groupe pour ralentir le cours, en particulier pour les personnes éloignées du professeur (I.A.1), rappelle l'importance du temps dans ces cours, ce thème évoqué si souvent par les sujets. Le groupe cache l'individu timide (I.B.3), qui peut disparaître visuellement en s'asseyant en dehors du champ de la caméra ou oralement en restant silencieux; rares sont les professeurs qui se dressent une liste de chaque membre du cours pour s'assurer de ne manquer personne. La communauté de savoir construite dans les groupes à distance se manifeste à travers trois sous-fonctions qu'on ne trouve pas dans les écrits : cette communauté joue un rôle actif de soutien et d'entraide; elle inclut et intègre les personnes à distance et elle appuie la remise en question de l'autorité des idées du professeur. Puis, les membres du groupe aident l'individu à régler des problèmes personnels, soit des difficultés mineures (II.B.4), soit des questions fondamentales par rapport à la façon de juger les gens (III.A.1) ou à l'orientation dans la vie (III.A.2). Ces exemples d'interaction personnelle n'apparaissent pas dans les écrits recensés par rapport aux cours formels. Les sous-fonctions de stimuler des actions qui contribuent à l'ensemble du groupe et d'intégrer tous les membres, y inclus les personnes éloignées, ne figurent pas, non plus, dans la littérature scientifique sur la formation à distance. De même, l'unicité de l'expérience de groupe évoquée par plusieurs sujets, son intensité et le fait de toucher l'individu à tous les égards (III.A.4) apparaissent comme des éléments originaux, en particulier dans une situation à distance. Enfin, l'élargissement des réseaux communautaires et le prolongement de la perception des frontières de la culture apportent une façon nouvelle d'envisager le groupe minoritaire dans les cours formels.

Plusieurs sous-fonctions à volet négatif apportent des précisions par rapport à l'effet du groupe. Les conversations latérales si fréquentes ennuiant l'adulte parce qu'elles obligent le professeur à répéter et la multiplicité d'opinions exprimées dans le groupe-cours embrouille les idées de jeunes apprenantes (I.A.3). Le refus de reconnaître les personnes

éloignées, leur exclusion des échanges sociaux lors des pauses ou au moment des farces jettent un éclairage plus précis sur les relations dans le cours à distance (I.B.1). L'obligation de demander le silence et les tensions causées par les différences d'âge et de culture (I.B.3) révèlent les problèmes suscités par les inégalités de statut dans le groupe. La coupure totale de la communication avec les personnes à distance (I.B.5) traduit l'intensité de l'exclusion ressentie par la personne éloignée du grand groupe. La crainte de la controverse (II.A.3), la frustration par rapport aux discussions qui sont perçues comme des disputes et la confusion devant quelle opinion on devrait adopter (II.A.1) ont surgi comme éléments nouveaux, de même que l'exclusion des personnes éloignées de tout travail d'équipe (II.A.2). Le type de frontières érigées entre les groupes ou les individus, qu'il s'agisse de divisions en cliques ou d'inégalités de pouvoir entre les sites (II.B.1), décrit un phénomène moins connu. Enfin, nous n'avons pas relevé ailleurs la perception de la langue française comme pis-aller pour faire ses études chez des sujets unilingues (II.C.1).

Enfin, fait à souligner, certaines fonctions retrouvées dans les écrits ressortent plus clairement et fortement dans les propos des sujets. Ce constat nous porte à croire qu'il existe des différences d'importance entre les sous-fonctions du groupe. Ainsi, le nombre élevé d'énoncés au sujet de l'aide à comprendre le sens du contenu, à clarifier la matière ou à compléter les notes indique l'importance primordiale que lui accordent les sujets, surtout du secteur collégial. L'insistance sur ce point ne ressort pas des écrits sur les cours postsecondaires recensés, quoique les sujets de Prayal et Gignac (2004) y fassent allusion en passant. D'autres sous-fonctions du groupe dont l'importance est rehaussée dans notre étude par rapport aux écrits préalables sont : la motivation à soutenir les efforts pendant toute la durée du cours, le point de référence pour comparer son progrès à celui des autres, la stimulation par les échanges directs et la présence physique, l'amélioration de la langue, l'importance de ne pas quitter la région (plutôt que la ville), la compréhension profonde de la perspective de l'autre, la constitution d'une communauté d'entraide et la stimulation du travail au moyen de l'amitié.

6.1.3. L'image du groupe qui émane de l'étude

Les résultats de notre recherche nous fournissent les éléments pour décrire le groupe à distance dans le contexte particulier des cours postsecondaires en temps direct. La section qui suit élabore le portrait de ce groupe construit par les adultes franco-ontariens avec qui nous nous sommes entretenus. L'image qui se dégage des résultats traduit la multiplicité des représentations du groupe. Les points de convergence et de divergence

sont présentés brièvement, car certains feront l'objet d'une attention particulière ailleurs dans ce chapitre.

6.1.3.1. *Les points de convergence*

Les résultats montrent qu'un consensus s'établit sur certaines particularités : le caractère indissociable des relations personnelles et de l'apprentissage, l'effet cohorte, l'importance de la présence physique, la primauté du temps réel et la centralité de la communauté locale.

Le caractère indissociable des relations personnelles et de l'apprentissage

Le groupe favorise tous les types d'apprentissage. Cet apprentissage passe par les rapports entre les individus, qu'il s'agisse de liens superficiels ou profonds, ponctuels ou durables.

L'effet cohorte

Le groupe devient solidaire quand les membres du groupe-cours suivent un programme en tant que cohorte. Ils suivent plusieurs cours ensemble, participent aux études à plein temps, vivent aux mêmes moments les émotions associées aux examens, aux travaux et aux exigences du programme. Les rapports sociaux s'approfondissent, les activités sociales se font en groupe.

L'importance de la présence physique

Les adultes franco-ontariens croient en l'importance de se retrouver dans la même salle, en présence physique des autres, pour créer des liens sociaux et pour approfondir l'apprentissage. Pour certaines personnes, il suffit de se voir au moyen de la vidéoconférence pour sentir cette présence. Pour d'autres, il est important de venir une fois de temps en temps, pour l'espace d'une journée ou de quelques séances ou pour un semestre d'été, pour rencontrer les autres membres du groupe-cours.

La primauté du temps réel

L'immédiateté de la relation dans les cours en temps réel prend une grande importance pour les sujets. La simultanéité est considérée essentielle pour mieux apprendre, pour poser des questions au professeur ou à ses pairs. Elle contribue également aux rapports interpersonnels sans qu'il y ait de délais ou de bris de communication.

La centralité de la communauté locale

L'appartenance à la communauté locale affecte l'apprentissage, les relations sociales et la perception de l'établissement. Pour l'apprentissage, le groupe des pairs est surtout local : il s'agit soit des membres du site local soit d'adultes dans la communauté consultés par l'adulte seul. Le vrai groupe d'appartenance à l'établissement est celui du campus local. La perception de la distance dans le groupe passe donc par le prisme de la collectivité locale.

6.1.3.2. Les points de divergence

Au delà de ces convergences, toutefois, des divergences se dessinent. Le groupe à distance dans notre étude est perçu différemment selon que l'adulte se trouve dans le grand groupe en présence du professeur ou dans un petit groupe éloigné, selon qu'il s'agisse d'une femme ou d'un homme, selon que l'individu soit jeune ou vieux, selon la région qu'il habite, selon son milieu de scolarisation antérieure et selon qu'il soit seul ou en groupe-site.

Le grand groupe présent et les petits groupes absents

Pour certains adultes dans le site en présence du professeur, le groupe ne s'étend pas au-delà des frontières du site; ils ont l'impression de ne pas être à distance et de constituer le vrai groupe du cours. Certains sujets, notamment les personnes d'origine africaine dans le site d'Ottawa, perçoivent les adultes à distance comme ayant une influence réciproque. En revanche les personnes dans le petit groupe se considèrent isolées et sentent le besoin de se prendre en charge de manière autonome.

La perspective du groupe différenciée selon le sexe

Les différences selon le sexe portent tantôt sur une articulation différente des rapports au groupe, tantôt sur un sentiment de cohésion beaucoup plus fort. La plupart des femmes tirent du groupe une source de rapports avec d'autres qui enrichissent l'apprentissage. Elles parlent du groupe en termes d'amitié, de solidarité ou de complicité, tandis que les hommes, sauf deux hommes d'origine africaine, parlent plutôt de rapports de collègues.

Le groupe différencié selon l'âge

L'âge affecte le statut dans le groupe. La maturité et l'expérience des adultes se manifeste dans leur autonomie pour terminer les cours à distance malgré les obstacles, leur confiance pour dire aux jeunes d'arrêter de parler et leur recherche d'aide dans l'entourage professionnel. Leurs responsabilités les empêchent de quitter la région. Les jeunes ont plus de liens d'amitiés interrégionales et plus d'engagement symbolique envers la communauté. En contexte collégial à distance, où les adultes se retrouvent dans un monde de jeunes, le mélange d'adultes d'âges différents dans les cours est parfois source de divisions et de tensions plutôt que d'échanges de perspectives sur le plan de l'apprentissage.

Le groupe différencié selon la région habitée

L'apprenante ou l'apprenant adulte dans le Nord s'identifie plus fortement à la collectivité minoritaire, s'attache à son campus local, établit plus souvent des liens avec les personnes éloignées et a plus souvent accès aux cours par vidéoconférence, que ce soit au collège ou à l'université. Les personnes dans l'Est se divisent clairement en deux groupes différents du point de vue démographique : à Ottawa, les nouveaux arrivants en Ontario, dont plusieurs rejettent l'identification à la francophonie; à Hawkesbury ou Cornwall, de petits groupes de personnes ancrées depuis des générations dans une petite ville. Le Sud est marqué par une mixité culturelle et une alternance de la distance à la présence qui entraînent une forte cohésion et des apprentissages profonds.

Le groupe différencié selon la scolarisation en milieu minoritaire

La scolarisation en milieu minoritaire est associée directement à une identification symbolique à la francophonie. La scolarisation en milieu majoritaire correspond à une identification utilitaire ou à un rejet de la collectivité francophone.

L'expérience différente des personnes seules

Elles vivent la situation de groupe de manière différente à plusieurs égards. Le groupe-cours en entier leur sert de groupe de référence. Elles sont souvent marginalisées et ignorées, mais certaines se perçoivent comme des satellites qui tournent autour du groupe-noyau. Pour la personne seule dans un site, la distance subjective de l'établissement semble moins grande que pour celle à domicile, parce qu'on peut participer à la vie sur campus et nouer des liens avec d'autres même s'ils ne partagent pas les mêmes cours ou programmes. Qu'elles soient dans un site ou à la maison, les personnes seules ne partici-

pent à aucun travail d'équipe, sauf parfois avec d'autres dans la même situation. Elles vivent beaucoup plus intensément tous les problèmes d'être à distance mais développent également l'autonomie, souvent malgré elles.

6.2. Le groupe et sa dynamique

Le groupe à distance tel qu'il se dessine d'après l'étude ressemble en plusieurs points aux écrits sur le groupe et s'en démarque à d'autres égards. La constitution des groupes et des sous-groupes correspond à plusieurs aspects du groupe présentiel, qu'il s'agisse des affinités liées à l'âge, au sexe ou aux intérêts communs, de la taille du groupe propice aux relations interpersonnelles ou des activités de groupe. Cependant, la distance géographique entre les groupes dans un cours à distance, les relations privilégiées dans le site local, de même que la dynamique établie entre le grand groupe en présence du professeur et les sites éloignés, apportent une dimension différente au rôle que joue le groupe. Dans cette section sur la dynamique du groupe, nous explicitons trois aspects. Pour commencer, la dynamique qui s'établit entre groupes-sites ou individus apparaît dans les frontières étanches ou poreuses des groupes en cause, qui sont décrites et illustrées. Ensuite, une deuxième partie expose les résultats les plus pertinents par rapport aux hauts et aux bas des rapports interpersonnels, qu'il s'agisse de la perception des femmes ou des obstacles à la participation. La comparaison entre le groupe à distance et les caractéristiques des groupes restreints forme la partie principale de cette section sur la dynamique du groupe. Plusieurs aspects se démarquent des écrits, faisant ressortir les effets de la situation à distance sur les fonctions du groupe.

6.2.1. Les frontières mouvantes du groupe

Qui sont les personnes comprises dans l'esprit de l'individu lorsqu'il parle du groupe ? En colligeant les réponses des personnes interrogées, il est devenu évident que la représentation du groupe dans le cours à distance n'est pas la même pour tous ses membres. Pour les personnes seules, le groupe de référence est l'ensemble des groupes-sites, comme dans l'organisation propre aux cours dans le Nord, tandis que les personnes dans le même site que le professeur s'identifient d'abord et avant tout à ce groupe-site.

Les frontières du groupe, qui séparent ou englobent les individus ou les sites, varient considérablement. Ces configurations du groupe s'établissent selon divers axes, que ce soit selon l'isolement ou la proximité, selon l'âge, selon le sexe, selon la culture, notamment selon la région. Les liens entre les groupes, y compris entre un groupe-site et le

“ groupe-seul ”, révèlent que les groupes évoqués dans l'étude peuvent avoir des frontières étanches ou perméables.

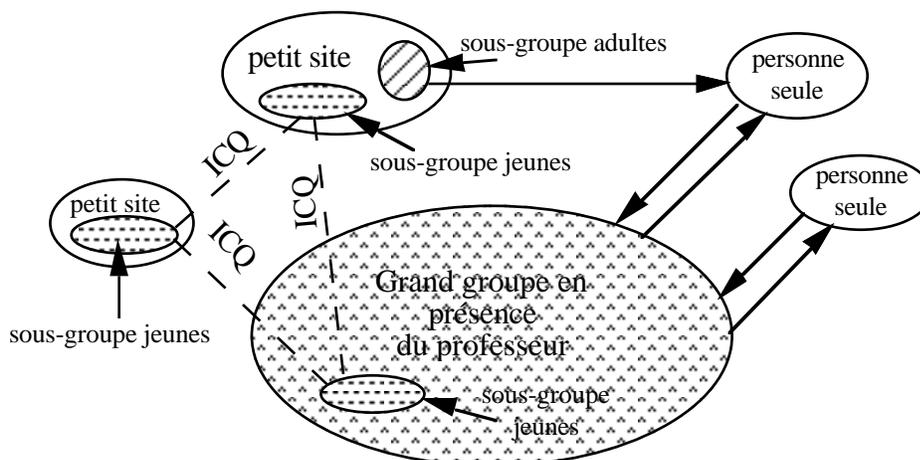


Figure 6-1. Les liens entre sous-groupes dans le Nord

Les figures 6-1 et 6-2 illustrant les liens entre les sous-groupes dans le Nord représentent les frontières étanches ou perméables selon les groupes. Certains groupes accueillent des étudiantes et étudiants éloignés et d'autres les repoussent. Lorsque le groupe est perméable, comme on le voit dans la Figure 6-1 ci-dessus, il accueille les personnes éloignées, même si elles n'ont pas le même statut que les autres; on peut donc dire qu'il a des frontières poreuses. Les liens s'établissent entre les sous-groupes selon diverses affinités. Ainsi, le grand groupe en présence du professeur peut intégrer la personne seule, comme c'est le cas d'un groupe à Hearst qui a “ adopté ” une apprenante seule à Sturgeon Falls, parce qu'elle est considérée enjouée et sympathique. Ou bien, un sous-groupe de jeunes dans le groupe en présence du professeur interagit avec d'autres sous-groupes de jeunes dans des sites éloignés; ces interactions se font non seulement au bavardoir ICQ mais également au moyen de visites à d'autres sites pour certaines séances de cours. Ou encore, un sous-groupe d'adultes à Elliot Lake tisse des liens avec des personnes du même âge, seules ou en groupe-site. Les frontières de tous ces groupes à l'intérieur du groupe-cours sont donc perméables.

Par ailleurs, les groupes étanches éloignent l'adulte à distance sur le plan psychologique et social, le contraignant à une position marginale et ajoutant ainsi à la distance géographique qu'éprouvent déjà les personnes loin du groupe en présence du professeur. La distance pousse les individus et les groupes-sites encore plus loin vers la périphérie et son effet est plus fort que les affinités par rapport à l'âge, à la culture ou aux intérêts communs. La Figure 6-2 illustre la situation d'un site en présence du professeur qui est

perméable par rapport au site d'Elliot Lake mais qui dresse un mur pour exclure le petit site de Kapuskasing. La distance géographique n'a rien à voir avec cette division dans le groupe.

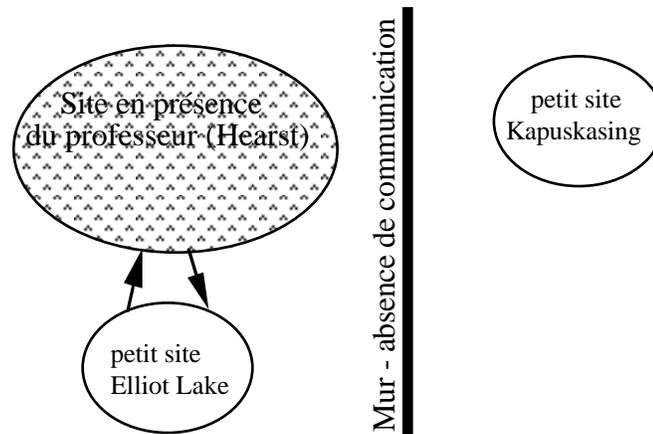


Figure 6-2. Les affinités et les rejets entre sous-groupes dans le Nord

L'étanchéité ou la perméabilité des frontières du groupe semblent dépendre tout particulièrement de la solidarité du groupe. C'est le cas au Collège des Grands Lacs où le groupe-cours se perçoit comme une entité, sans faire la distinction entre les personnes seules à Chatham, Windsor ou St. Catharines et celles réunies à Toronto. Toutefois, en plus de la cohésion, d'autres variables affectent les frontières, telle la dynamique sociale propre à certaines régions de l'Ontario. Par exemple, il se peut que dans le Nord, les minoritaires, plus dispersés, choisissent l'inclusion de groupes d'autres villes plutôt que les rivalités que Bilodeau et Potvin (2002) avaient relevées en Abitibi. En revanche, les différences de mentalités de villes à employeur unique telles que Kapuskasing et Iroquois Falls pourraient expliquer les murs qu'érigent certains groupes pour exclure un groupe-site.

Dans l'Est, la situation est différente. Dans un cours composé de deux sites, les perceptions par rapport au site éloigné varient chez les apprenantes et apprenants en présence du professeur. Certaines personnes à Ottawa considèrent que les relations avec le site éloigné sont réciproques tandis que d'autres les perçoivent comme froides et frustrantes (voir figure 6-3, p. 201). Pour plusieurs sujets d'origine africaine, le site de Hawkesbury est la seule partie du groupe qui suit un cours à distance. En revanche, les personnes à Hawkesbury se perçoivent de manière fort différente : elles se considèrent isolées du grand groupe et se replient sur elles-mêmes en groupe autonome.

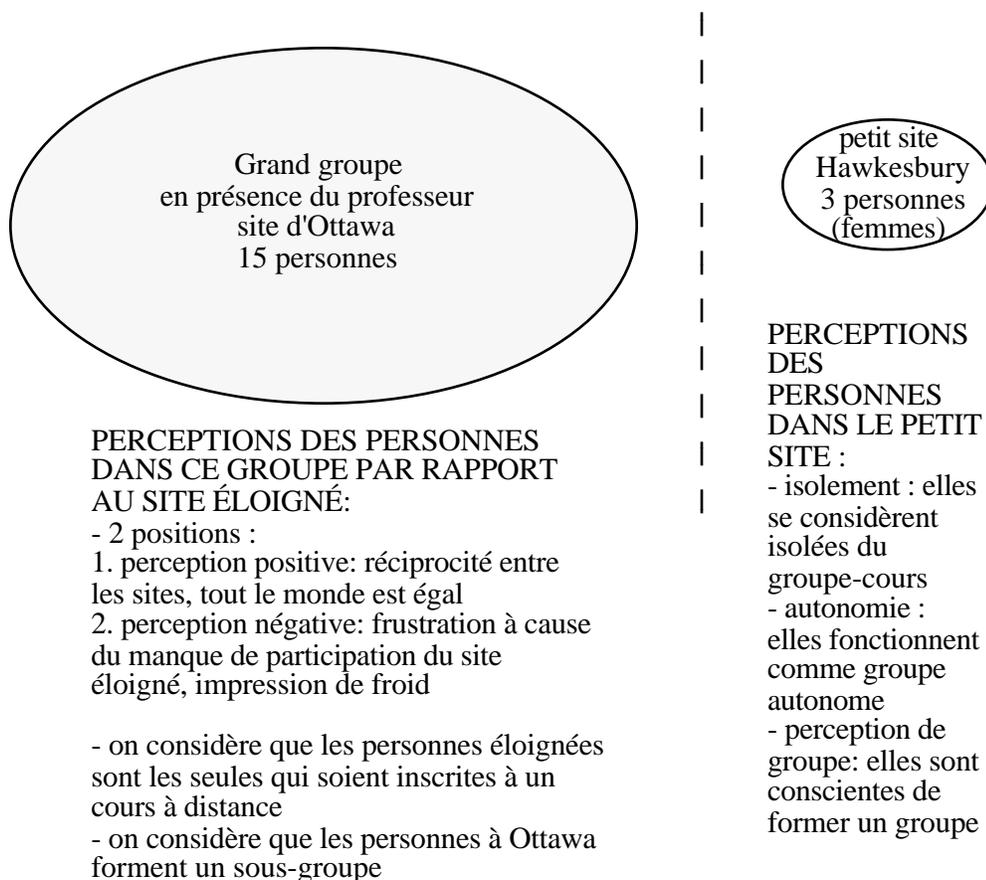


Figure 6-3. Les frontières du groupe dans l'Est

Ainsi, la perméabilité et l'étanchéité des frontières du groupe ne s'appliquent pas de façon uniforme. L'accueil et l'ouverture de certaines personnes à Ottawa (perméabilité) ne sont pas ressentis par les femmes à Hawkesbury. Elles voient plutôt un mur entre les deux sites (étanchéité) mais il est difficile de discerner si elles érigent elles-mêmes ces frontières en refusant de tisser des liens avec les personnes hors de leur cercle d'amitié. La cohésion de leur groupe sur le plan de l'apprentissage, les liens d'amitié et les relations socioculturelles auraient ainsi un impact sur la division du groupe-cours en deux groupes distincts qui ne se parlent pas. Dans le Nord comme dans l'Est, les frontières sont associées à des questions d'appartenance au site local. Le contexte sociodémographique semble donc agir sur un phénomène groupal propre aux cours synchrones à distance, les relations inter-groupes.

6.2.2. Les hauts et les bas des rapports interpersonnels

Les résultats font état d'aspects autant positifs que négatifs dans les relations interpersonnelles à l'intérieur des groupes. Nous portons une attention particulière à trois éléments : l'importance de la dimension socioémotive, les rapports entre les femmes et les obstacles à la communication et à la participation.

6.2.2.1. L'importance des rapports sociaux et affectifs

Les résultats de notre étude font ressortir l'importance des effets socioémotifs du groupe chez la grande majorité des sujets. Il s'agit d'une tendance lourde de nos résultats. La dimension socioémotive apparaît donc comme un élément essentiel des fonctions du groupe dans les cours à distance, comme en fait foi la liste assez longue des fonctions que nous avons relevées. Nos résultats confirment le postulat de plusieurs auteurs d'approche humaniste en éducation des adultes (Magro, 2001), qui considèrent que l'apprentissage est non seulement cognitif mais est également social et affectif (MacKeracher, 1996). Les fonctions socioémotives que nous avons décrites, telles que de fournir un milieu propice aux rencontres sociales où tisser des liens personnels et de reproduire une situation perçue comme normale pour l'échange d'idées correspondent également au rôle des aspects interpersonnels dans les cours à distance évoqués par Mulder *et al.* (2002). La fonction de briser l'isolement de l'adulte à distance, en particulier, rejoint Burge et Roberts (1998) et Boisvert (1987).

La tâche et les rapports socioaffectifs ne sont pas dissociés dans l'esprit des répondantes et répondants, ce qui confirme l'affirmation de St-Arnaud (1980) que les deux éléments du groupe, la tâche et les relations interpersonnelles, sont fortement liés. Nous y voyons la confirmation du caractère indissociable de ces deux aspects dans le groupe à distance dans les cours postsecondaires.

Si la dimension socioémotive du groupe revêt une grande importance d'après nos résultats, elle n'est pas pour autant liée à une prédisposition chez les adultes de notre étude de suivre une formation pour des raisons sociales. Selon la taxonomie de Houle (1961) et de Boshier (1977), certains adultes poursuivent des études surtout pour rencontrer d'autres personnes. Aucun des sujets de notre étude n'a évoqué cette raison de l'« orientation vers l'activité » (Houle, 1961); au contraire, plusieurs affirment que leur but est d'obtenir un diplôme. Une étude de Morris, Mitchell et Bell (1999) dans les cours de premier cycle à la Open University avait conclu que la communication de groupe exerce une fonction sociale plutôt que scolaire dans les cours sur le web, mais nos résultats par rapport aux cours synchrones ne s'inscrivent pas dans cette ligne. Les

adultes interrogés disent prendre les études au sérieux et leur inscription à un cours à distance est le gage de leur décision de faire les sacrifices requis pour atteindre leur but.

Est-ce que le fait d'être dans un cours à distance ajoute à l'importance de la dimension socioémotive dans les cours ? Nos résultats ne permettent pas de l'affirmer. Toutefois, l'aspect social de se retrouver en groupe compense peut-être la difficulté de suivre un cours à distance en fournissant une expérience d'apprentissage équivalente à celle en situation présentielle, recommandée par Simonson *et al.* (2003). D'après nos résultats, plusieurs adultes développent des compétences, des stratégies et des habitudes d'entraide qui les aident à surmonter les problèmes techniques. L'exemple le plus révélateur de ce comportement est celui de l'étudiante à Toronto qui retransmet les gestes du professeur pour ses collègues en audioconférence.

6.2.2.2. *Le groupe et les femmes*

La fonction du groupe sur le plan socioémotif prend une importance particulière pour les femmes de notre étude, qui relèvent l'importance des relations sociales dans le groupe pour favoriser leur apprentissage. Les termes d'amitié ou d'appartenance au groupe utilisés par les apprenantes dans notre recherche viennent confirmer les écrits sur l'importance pour les femmes d'apprendre en relation avec d'autres. Ce sont les femmes de notre étude, plutôt que les hommes, qui ont manifesté le plus de sympathie ou même d'empathie pour comprendre la situation des personnes éloignées. Une seule apprenante a reflété les résultats de l'étude de May (1993), dans laquelle les femmes disent préférer étudier seules à partir de leur domicile. Cependant, contrairement aux femmes étudiées par May, celle-ci affirme qu'elle tient à faire partie d'un groupe-classe au moyen de l'audioconférence. La situation de groupe demeure donc essentielle pour les femmes dans notre étude.

Ce constat se trouve également chez plusieurs auteures qui avaient mis en évidence le besoin de connexion chez les femmes afin de mieux apprendre, que ce soit en éducation des adultes en général (Flannery, 2000; MacKeracher, 1996; Belenky *et al.*, 1986) ou plus spécifiquement dans les situations de cours à distance (Lia-Hoagberg *et al.*, 1999; Hipp, 1997; Gabriel et Davey, 1995; Kirkup et Von Prümmer, 1990; Coulter, 1989). Haché (2000) fait un constat similaire en contexte franco-ontarien dans les cours post-secondaires collégiaux du Nord. Les femmes que nous avons interviewées ont trouvé le contact personnel en audioconférence d'une grande valeur pour humaniser les études, tout comme celles dans les études de Hipp (1997) et de Lia-Hoagberg et ses collègues (1999), qui parlent également de complicité entre femmes.

Les rencontres entre femmes servent à la connexion et à la validation des idées dans un processus réciproque d'encouragement, d'information et de confort, comme celles évoquées par Gillis *et al.* (2000). L'expérience d'une répondante du Nord (8FNC) dans un site de niveau collégial évoque les résultats d'Aleman (1988, citée par Hayes et Flannery, 2000). La jeune femme décrit les rencontres en dehors du cours, les sessions d'étude, qui se passent dans son groupe-site, devenu son groupe d'amies. Aleman avait découvert que l'estime de soi des femmes était beaucoup plus élevée quand les échanges avec les amies deviennent des espaces d'apprentissage et quand, à travers le climat de confiance et d'intimité établi lors de rencontres en dehors de la salle de cours, on s'aide à tirer du sens du matériel du cours. La forte cohésion du groupe décrit par la jeune répondante a l'effet non seulement de rehausser l'estime de soi, comme le propose Aleman, mais également d'assurer le succès de chaque personne dans le groupe et de faire éviter l'abandon chez certaines.

Un des aspects négatifs des fonctions du groupe dans notre étude n'a pas été relevé dans d'autres recherches sur les cours à distance. Il s'agit du commentaire de deux apprenantes, de jeunes femmes dans la vingtaine, qui se disent gênées de subir le regard des autres en vidéoconférence, à cause de la caméra centrée sur elles quand elles parlent. Aucun homme dans notre étude n'a fait état de telle gêne ni aucune femme de plus de 26 ans. Les trois études qui rapportent un sentiment d'intimidation devant la caméra (Prayal et Gignac, 2004; Bilodeau et Potvin, 2002; Marchand *et al.*, 1999) ne précisent pas s'il s'agit de femmes ou d'hommes, de personnes jeunes ou plus âgées.

6.2.2.3. *Les obstacles à la participation. La distance entraîne la distance.*

La participation constitue un élément central de la dynamique d'un groupe (Boisvert *et al.*, 1995; Saint-Arnaud, 1980). Nos résultats soulignent les obstacles à la participation qui découlent de la situation à distance. Le fait de se trouver loin des autres membres du groupe entraîne la distance dans les rapports. La distance physique et interpersonnelle ajoute un élément plus évident de différence de statut que celle évoquée en psychologie sociale.

Les effets négatifs du groupe sur les relations interpersonnelles qui émergent de notre étude ne figurent pas souvent dans les écrits en éducation des adultes, selon Foley (1992). Cet auteur considère que depuis les années soixante-dix, les éducateurs d'adultes présentent les groupes comme des organismes qui ont des tendances naturelles et positives envers l'autodirection. Notre recherche montre que la configuration propre aux cours par vidéoconférence et audioconférence entraîne ces aspects négatifs des fonctions

du groupe surtout pour les personnes seules ou dans un site éloigné. Ces effets nocifs sont également associés aux conversations parallèles, comme pour la dimension de l'apprentissage. Nos résultats vont donc à l'encontre de l'hypothèse qu'émet Kantor (1997) que les conversations peuvent être collusoires, c'est-à-dire qu'elles peuvent rendre le groupe encore plus cohésif. Au contraire, notre recherche fournit des exemples des comportements ludiques, relevés notamment par Perin et Gensollen (1992) dans les sites éloignés du site émetteur, tels que les rires, la musique, les échanges sur des sujets personnels, même la présence du “ *chum* ” d'une étudiante. Les conversations latérales amplifient les différences de statut dans le groupe, puisque les adultes plus âgés les associent au comportement des plus jeunes. En somme, ces conversations ont peu d'effets bénéfiques sur le groupe et sont beaucoup plus une manifestation de techniques d'enseignement peu adaptées au groupe et du manque de sérieux de certains étudiants et étudiantes que le signe de cohésion groupale.

La fragilité de la communication dans les groupes à distance de notre étude confirme la mise en garde de Jacquinet (citant Dupuy, Gaffié et Marot, 1987) que “ la téléconférence n'est pas tant un nouvel outil qu'une épreuve de situation qui problématise l'exercice de l'activité et fait apparaître la paradoxalité du sujet dans tout procès de communication ” (Jacquinet, 1993, p. 62). Les difficultés associées à ce “ nouvel espace communicationnel ” (Bilodeau et Potvin, 2002) viennent compliquer les liens dans le groupe à distance en milieu franco-ontarien, comme l'ont relevé d'autres auteurs pour des populations différentes (Bilodeau et Potvin; Anderson, 1994).

6.2.3. Les caractéristiques du groupe dans les cours à distance

Les fonctions d'interdépendance et les fonctions symboliques jouées par le groupe dans notre étude illustrent ce que les auteurs du champ qualifient de caractéristiques du groupe (De Visscher, 1991; Jaques, 1984; Anzieu et Martin, 1982; Aubry et St-Arnaud, 1975; Cartwright et Zander, 1968). Aux sept premières caractéristiques de cette liste, tirées des recensions sur le groupe, nous avons ajouté celles proposées par Landry (1995) (voir chapitre deux, section 2.1.1.2., p. 29). Ces caractéristiques nous servent de point de repère pour l'interprétation de nos résultats. Le tableau 6-1 ci-dessous résume cette comparaison, dont certains éléments méritent d'être élaborés. Dans la section qui suit, nous nous pencherons sur cinq caractéristiques : la représentation de chacun des membres l'un par l'autre (numéro 1 du tableau), l'influence réciproque des membres (numéro 3), la perception collective du groupe (numéro 4), une durée suffisante pour instaurer certaines normes (numéro 6) et les structures de pouvoir dans le groupe

(numéro 8). Les résultats qui ont trait à ces caractéristiques sont ceux qui se démarquent le plus clairement des écrits.

Tableau 6-1. La comparaison entre les résultats et les caractéristiques du groupe restreint

Caractéristiques du groupe selon les écrits	Présence dans les résultats	Particularités
1. Un nombre restreint de membres, permettant une perception et une représentation de chacun des membres l'un par l'autre	Oui	<ul style="list-style-type: none"> • Petits groupes dans les cours et les sites à cause du milieu minoritaire • Statut supérieur du groupe plus grand • Besoin de présence physique malgré la distance et préférence pour le temps direct
2. La poursuite active et en commun des mêmes buts	Oui, dans les groupes très cohésifs	<ul style="list-style-type: none"> • Conditions préalables : programme suivi en tant que cohorte, rencontres face à face, cours suivis à plein temps
3. L'interaction ou l'influence réciproque des membres les uns sur les autres	Oui, plusieurs exemples	<ul style="list-style-type: none"> • Influence positive et négative • Effet indirect par rapport à l'abandon • Rapports entre les personnes mais aussi entre les groupes-sites
4. Une perception collective, appelée groupalité, entativité ou sentiment d'appartenance, perçue par les membres ou par des personnes extérieures	Oui, plusieurs exemples d'esprit de groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe-site de Hawkesbury est perçu de l'intérieur comme de l'extérieur comme groupe (énoncés de 7 personnes) • Unicité de l'expérience de groupe (nouveau, pas relevée dans les écrits)
5. L'interdépendance, c'est-à-dire que les membres sont affectés par les événements qui touchent tout autre membre du groupe et qu'ils y répondent	Oui, mais seulement dans les deux groupes très cohésifs	<ul style="list-style-type: none"> • Présente seulement dans les fonctions symboliques • Interventions actives en faveur des membres du groupe
6. Une durée suffisante pour instaurer certaines normes et structures	Non, sauf dans un cas	<ul style="list-style-type: none"> • La durée d'un cours ou programme n'est pas une condition suffisante. • L'exception : le groupe qui fait un travail d'équipe à 9 personnes
7. La cohésion, c'est-à-dire le désir de rester dans le groupe et de contribuer à son épanouissement	Oui	<ul style="list-style-type: none"> • Seulement dans deux groupes forts • Certains exemples d'actions concrètes d'entraide en vue de faire avancer le groupe
8. Une structure de pouvoir à l'intérieur du groupe et l'émergence d'un leadership	Leadership : partagé par plusieurs Structure de pouvoir : oui	<ul style="list-style-type: none"> • Leadership partagé de manière égale dans les groupes très cohésifs, qui fonctionnent comme collectif (Grands Lacs, Hearst) • Structure de pouvoir entre les sous-groupes : hiérarchie de la présence
9. L'interaction du groupe avec l'environnement	Un peu (dimensions socio-émotive et socio-culturelle)	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction entre le sous-groupe et le reste de l'environnement de la classe dispersée • Aucun lien direct entre le groupe-site et la communauté locale, mais lien socioculturel plus large entre l'établissement de langue française et la collectivité

6.2.3.1. *La représentation de chacun des membres l'un par l'autre*

Dans les écrits sur le groupe, la question de la représentation des membres les uns par les autres est associée à la taille du groupe. Par extension, on prend pour acquis que cette représentation des membres se fait en présence physique et que les échanges sont simultanés et directs. Cette première caractéristique du groupe, en apparence anodine, réunit trois éléments qui sont au coeur du contexte des cours postsecondaires que nous avons étudiés : la configuration en petits sites, la séparation physique et le fait d'avoir des cours en temps direct. Dans le groupe à distance par vidéoconférence ou audioconférence, la taille du groupe est déterminée par la situation tandis que la présence physique et la simultanéité sont problématisées, c'est-à-dire qu'elles font l'objet de choix institutionnels. Les résultats de notre étude confirment et infirment les écrits au sujet de ces trois éléments.

La taille du groupe

Dans les cours par vidéoconférence et audioconférence de notre étude, la taille des groupes-site se situe à l'intérieur de la norme proposée par De Visscher (1991) pour définir un groupe restreint, le groupe le plus nombreux étant composé d'une vingtaine de personnes. Ce nombre limité de personnes dans les groupes-sites, y compris celui en présence du professeur, semble contribuer au resserrement de liens interpersonnels dans le site local. Les sujets de notre étude considèrent que le groupe de petite taille stimule l'intérêt, brise l'isolement, aide à concentrer sur la tâche, réduit les effets négatifs des conversations parallèles et facilite les liens d'amitié parce que tous peuvent se voir.

Peut-on affirmer que ces liens sont le résultat de la situation socioculturelle de minoritaires ou tout simplement le fait d'être en nombre restreint ? Les résultats de l'étude de Biner *et al.* (1997) auprès d'étudiantes et d'étudiants de premier cycle en vidéoconférence nous feraient pencher, de prime abord, sur la deuxième explication. Des 300 personnes qui ont répondu au questionnaire, celles qui se trouvaient dans les sites les moins nombreux ont indiqué une satisfaction accrue et un niveau de succès plus élevé que dans d'autres situations. La taille des groupes étudiés par les chercheurs ressemble à celle que l'on retrouve en Ontario français et dans les cours évoqués par nos sujets, c'est-à-dire que plus de 30 % des sites sont composés d'une ou de deux personnes. Selon l'explication prudente des auteurs (“ we cautiously argue ”, p. 30), l'environnement social d'un petit site n'est pas intimidant et il entraîne des sentiments positifs, suscite relativement peu d'anxiété et impose moins de distractions. Prayal et Gignac (2004) notent la même

perspective par rapport à la taille du groupe chez leurs sujets acadiens, donc chez une population minoritaire comme la nôtre.

Les résultats de notre étude font contraste à ceux de Biner *et al.* (1997) lorsqu'il s'agit de personnes seules. Dans notre recherche, celles-ci ont souvent exprimé leur désir de se retrouver dans un site en présence d'au moins une ou deux autres personnes. Plusieurs d'entre elles ont tenu à se rendre sur campus pour un cours d'été afin d'interagir personnellement avec les personnes dans leur programme. Ce sont également les personnes seules qui ont exprimé le plus d'insatisfaction par rapport à certains désavantages des cours à distance, même si elles ont dit avoir accepté ces inconvénients afin d'avoir accès à des cours postsecondaires en français. Les personnes seules étudiées par l'équipe de Biner, par contre, ont relevé les plus hauts niveaux de satisfaction et de succès. Ainsi, dans le résultat des personnes seules dans notre recherche (8 sur 27, donc 30 % de notre échantillon), l'on pourrait croire à une influence de la situation minoritaire, dans le désir de briser l'isolement. Tout comme l'équipe de Biner, nous proposons cette explication en toute prudence, puisque les résultats sont loin d'être clairs à cet égard. Des recherches plus approfondies pourraient caractériser plus finement l'interaction entre le nombre restreint et la dimension socioculturelle.

À part le groupe-site local, les sujets ont fait allusion à des groupes de tailles différentes tels que la dyade et le grand groupe. Un nombre élevé d'adultes ont affirmé que le contexte de groupe permet de créer des liens privilégiés avec une personne en particulier. Le phénomène du groupe de deux personnes avait déjà été abordé par Solar et Paquette-Frenette (1997) dans les cours postsecondaires en mode présentiel. Les données de notre étude illustrent que cette dyade peut s'établir malgré la distance et peut se transformer en relation durable sans que les apprenantes ne se soient rencontrées en personne. Par ailleurs, le groupe d'appartenance peut également dépasser largement les frontières de 30 personnes proposées dans les écrits sur le groupe présentiel (St-Arnaud, 1980), mais cette situation reste exceptionnelle, comme dans le cas de la répondante 3FNC qui considère les 60 personnes du campus local de son collègue comme groupe d'appartenance.

Enfin, la taille du groupe-site est liée aux questions de pouvoir dans le groupe à distance : plus le groupe-site est nombreux, plus il a un statut dominant dans le cours. S'il est constitué d'une seule personne, il est souvent ignoré ou repoussé. Le poids du nombre permet de voir dans la question de la taille du groupe-site une source d'inégalités dans le cours à distance.

La présence physique

L'importance de la présence physique dans un groupe à distance ressort clairement des résultats. Les adultes franco-ontariens interviewés disent aimer se retrouver en groupe afin d'être en contact avec d'autres, de préférence en personne. L'importance de rencontres " en face à face " pour cimenter les liens entre les personnes éloignées apparaît autant dans les cours collégiaux qu'universitaires. Elle traverse les différences d'âge, de sexe, de culture d'origine et de région. Une seule rencontre présentielle n'est pas suffisante pour cimenter tous les liens, mais elle aide à rétablir les tensions, les insécurités, les conflits, les malentendus et les relations distantes. À ce titre, il importe de noter que les rencontres en face à face semblent plus importantes pour les adultes dans les cours par audioconférence, ce qui souligne l'importance accordée au fait de se voir.

La rencontre en personne, même si elle n'a lieu qu'une fois par cours ou à l'intérieur d'un programme, apparaît comme la seule modalité qui intéresse les adultes franco-ontariens pour établir les liens. Les sujets de notre étude se démarquent ainsi des personnes interviewées par Yakimovich et Murphy (1995) dans des cours par vidéoconférence, qui ont dit avoir appris à mieux connaître les étudiantes et étudiants éloignés au moyen d'échanges sur le web qui viennent compléter la vidéoconférence. L'ajout d'une composante de discussions écrites risque d'être de moindre intérêt pour les adultes franco-ontariens, cependant, puisque la très grande majorité des sujets de notre étude ont fait part de leur aversion par rapport à la discussion par écrit dans des cours sur le web. D'ailleurs, Carr-Chellman *et al.* (2000) avaient tiré les mêmes conclusions avec des étudiantes et étudiants de deuxième cycle au Texas, qui préfèrent les rencontres physiques ponctuelles et la communication orale aux échanges sur le web. Leurs résultats laissent appréhender la probabilité que la situation minoritaire ne soit pas la seule à agir.

L'importance des rencontres physiques entre membres du groupe-cours est peu relevée dans les écrits en formation à distance. Le choix de situer notre recherche en milieu minoritaire a peut-être contribué à la mettre en valeur. Nos résultats confirment de manière empirique les hypothèses de Thomas et McDonnell (1995), Pelletier (1995) et Jaenen (1993) selon lesquelles les minorités francophones ont besoin de se retrouver, de se rencontrer physiquement, de se serrer les coudes pour sentir leur poids numérique et qu'elles choisissent les modes de prestation qui leur permettent de le faire. Les résultats des recherches récentes de Prayal et Gignac en milieu acadien et de Scott (2004) en sciences infirmières vont dans le même sens. Ces résultats sont en rupture avec la tradition scientifique en formation à distance qui s'intéresse peu à la question de rencontres

entre apprenantes et apprenants. À part Amundsen (1988) et Dessaint (1897) qui avaient constaté l'avantage de rencontres de groupes d'entraide dans les cours par correspondance, la majorité des auteurs s'attachent plutôt à prouver l'existence d'une présence virtuelle dans des cours asynchrones (Gunawardena et Zittle, 1997; Gunawardena, 1991) ou cherchent les moyens de support à l'autonomie des adultes à distance (Deschênes *et al.*, 2001).

La question de la présence physique sert également de ligne de démarcation entre les membres privilégiés du groupe-classe et ceux qui sont exclus du groupe. Le grand groupe en présence du professeur, en tant que groupe majoritaire au statut supérieur, bénéficie de plusieurs privilèges. Il établit les frontières du groupe et détient le pouvoir d'accueillir les personnes à distance ou de les rejeter. Ses membres peuvent facilement être inconscients des marginaux, c'est-à-dire des étudiants éloignés dans le sens autant psychologique et social que géographique. Les observations préliminaires de Bilodeau et Potvin (2002) auprès de groupes en vidéoconférence ressemblent à nos résultats : les auteurs soulèvent le risque d'exclusion entre les groupes dans les cours universitaires. Donc, on constate une opposition entre la force de la présence du groupe central et l'imposition de l'absence sur les personnes à domicile ou dans les sites éloignés.

La construction de l'autre, c'est-à-dire de la personne éloignée, dans les groupes-cours à distance fait ressortir la dynamique des forces centripètes et centrifuges du groupe. Dans l'Est et dans le Sud, plus le groupe en présence du professeur est cohésif, moins les personnes éloignées se voient repoussées. Cependant, lorsque le groupe-site en présence du professeur est temporaire et manque d'esprit de groupe, comme pour les cours d'été, les personnes à l'extérieur de ce groupe sont plus facilement exclues. Pourtant, dans les cours collégiaux du Nord, on note de l'hostilité entre certains sites qui semble être imputable non pas au degré de cohésion d'un groupe, mais plutôt aux différences de mentalité entre des villes à vitalité ethnolinguistique forte et celles à employeur unique. Les résultats sont insuffisants pour que nous puissions tirer des conclusions au sujet des liens entre la cohésion du groupe central et l'inclusion des personnes éloignées, mais la piste est prometteuse et mérite d'être explorée.

Les résultats évoquant l'inégalité de la présence dans les cours en direct se distinguent des analyses du fonctionnement du groupe en conférences par ordinateur que l'on retrouve dans plusieurs écrits en formation à distance. Les études de cours en ligne portent sur une situation où chaque individu a le même poids dans le groupe, ce qui donne lieu à une possibilité de participation égale (Gunawardena, 1991). Le groupe en conférence télématique est composé d'une accumulation d'individus, tous à distance de

manière équivalente, tandis que le groupe en temps réel a certaines composantes en présence physique et d'autres pas, ce qui crée d'emblée une situation inégale.

L'asymétrie causée par les différences de présence physique rappelle le cas, décrit par Paquette-Frenette (1997), de la marginalisation et du manque d'influence des groupes perçus comme périphériques dans les réunions à distance de groupes communautaires ou de conseils d'administration. Ainsi, la hiérarchie de la présence dans le groupe à distance divisé en sites géographiques jette un éclairage sur la fonction de groupes périphériques par rapport au groupe central. L'éclairage jeté par les résultats de notre étude peut donc dépasser le contexte des cours postsecondaires. Comme le propose Shields (1991),

Margins, then, while a position of exclusion, can also be a position of power and critique. They expose the relativity of the entrenched, universalising values of the centre (Shields, 1991, p. 277).

L'expérience d'être en marge d'un groupe prédominant ne serait plus limitée aux minoritaires, selon de Certeau (1984, cité par Shields, 1991). Elle est vécue par plusieurs tranches de la société et constituerait, selon Jameson (1984, cité par Shields, 1991), une des sept caractéristiques de la postmodernité. Encore une fois, des recherches futures permettraient de pousser plus loin la réflexion des groupes en marge du pouvoir dans les réunions ou cours synchrones à distance.

La simultanéité

De pair avec la présence physique, les écrits sur le groupe prennent pour acquis que les échanges se font en temps direct. Les résultats de notre étude ont mis en évidence l'importance primordiale pour les adultes franco-ontariens d'avoir des échanges en temps direct pour mieux apprendre, pour faciliter la communication et le tissage de liens, pour motiver à poursuivre les études, pour mettre l'individu en relation avec d'autres personnes de la même langue et culture. Les personnes interviewées valorisent l'immédiateté, y compris dans leurs préférences pour certaines technologies. La préférence pour le temps direct chez les adultes franco-ontariens doit être mise en rapport avec les multiples commentaires des sujets par rapport au temps dans les cours à distance. Les sujets se révèlent préoccupés par le temps dans les cours : ils ne veulent pas interrompre le professeur au micro car ils sont conscients que le pont n'est réservé que pour une heure précise et qu'on ne peut dépasser d'une seule minute la durée du cours. Cette préoccupation par rapport au temps en groupe n'était pas apparue dans l'étude de Solar et Paquette-Frenette (1997) sur les groupes dans les cours postsecondaires et n'a pas été relevée dans les écrits en formation à distance, quoique Legault (2001) l'ait découverte en

situation d'intertutorat. L'importance accordée par nos sujets à la parole et à la simultanéité, qui font partie de l'expérience de groupe présentiel, est-elle liée aux aspects socio-culturels ? D'autres ont montré la préférence pour les composantes de cours diffusées par vidéoconférence (orales et simultanées) plutôt que pour les composantes asynchrones et écrites (Mulder *et al.*, 2002), donc il est difficile d'affirmer un lien uniquement avec l'aspect socioculturel dans nos résultats.

6.2.3.2. *L'interaction ou l'influence réciproque des membres les uns sur les autres*

Notre étude apporte un éclairage nouveau sur l'influence réciproque entre les membres d'un groupe de deux manières, d'abord en introduisant la perspective des rapports entre individus dans des groupes éloignés puis en faisant porter l'analyse sur les rapports entre les groupes. En formation à distance, à part une étude de Burge et Lenskyj (1990) et les observations préliminaires de Bilodeau et Potvin (2002), les écrits antérieurs recensés n'ont pas fourni de description des relations interpersonnelles dans le groupe-classe en vidéoconférence ou en audioconférence. Anderson (1994), le seul qui se soit intéressé à la question, avait affirmé avoir des résultats trop imprécis pour pouvoir décrire le phénomène. Nos résultats sur le rôle des pairs dans le groupe-site pour susciter un esprit de groupe et des liens actifs et durables ajoutent des éléments de compréhension des rapports sociaux entre les personnes dans un groupe-site. Les espaces créés entre femmes, les liens de connaissance qui deviennent des rapports d'amitié profonde, les activités sociales qui incluent toutes les personnes du groupe-site constituent tous des exemples précis de ces rapports interpersonnels. Les aspects rébarbatifs des rapports à l'intérieur des groupes-sites, relevés dans notre étude, contribuent également à une meilleure compréhension de ce qui se passe dans un petit espace relationnel éloigné du professeur : les conversations orales ou sur clavier, les comportements ludiques et la division en cliques ou sous-groupes font partie de l'environnement de plusieurs groupes-sites. En cela, nos résultats ressemblent aux observations de Bilodeau et Potvin (2002), qui rapportent des types de liens interpersonnels semblables dans les sites de vidéoconférence, soit un mélange d'étudiantes et d'étudiants qui ne connaissent personne, d'amis de longue date et de cliques. Comme nous, ces auteures notent le “ non respect des règles habituelles ” dans les sites à distance qui se manifeste par le bavardage et le risque de déviance par rapport à l'autorité du professeur.

Notre recherche ajoute beaucoup de détails sur les rapports complexes entre les sites, dans lesquels la présence du professeur joue un rôle majeur. Le phénomène des

relations “ inter-groupes ” sur lequel nous jetons de la lumière se distingue ainsi du sens que lui attribue la tradition sociologique sur les conflits entre groupes ethniques ou politiques (Stein *et al.*, 2000). Nous avons donc fourni une description et des jalons de conceptualisation des rapports entre les diverses composantes d'un groupe-classe à distance qui stimulera, nous l'espérons, l'intérêt de futurs chercheurs.

L'influence réciproque des pairs par rapport à l'abandon s'est révélée assez peu importante pour les sujets de notre étude, à part l'exemple des deux groupes cohésifs. Puisque le thème de l'abandon est très fréquent dans les écrits sur la formation à distance, nous avons inclus cette question dans la collecte de données. Le fait que la majorité des sujets (n=20) n'aient même pas songé à abandonner le cours auquel ils sont inscrits nous incite à conclure que le groupe exerce un effet subtil mais réel par rapport à l'abandon. Quoique ce rôle n'ait pas été exprimé de manière explicite par les sujets, il nous semble clair que le groupe motive et soutient suffisamment les individus sur le plan social et affectif pour que ces derniers ne songent pas à se retirer du cours.

6.2.3.3. *Une perception collective, un sentiment d'appartenance*

Nos résultats montrent que le groupe à distance remplit ce critère de groupalité. D'abord, la presque totalité des sujets (n=24) reconnaissent qu'il existe un esprit de groupe dans le cours. Puis, les nombreuses allusions au sentiment de faire partie d'une famille soulignent la perception de l'existence d'une entité collective. Le sentiment d'appartenance est particulièrement intense pour certains sujets, qui disent construire l'image du groupe dans leur tête ou qui parlent de la vie du groupe en termes de santé ou de maladie. Nous avons relevé peu d'exemples de cette perception collective du groupe dans la littérature sur la formation à distance. Les mêmes allusions à la “ petite famille ” et à “ l'amitié de petit groupe ” où tout le monde se connaît apparaissent souvent chez les sujets étudiés par Prayal et Gignac (2004, p. 38), mais Bilodeau et Potvin (2002) qui examinent elles aussi les rapports dans les petits sites de cours par vidéoconférence n'évoquent pas un tel sentiment d'appartenance.

L'étude a également fait surgir une caractéristique du groupe que nous n'avons pas trouvée dans les écrits recensés. Certains répondants et répondants ont parlé de l'unicité de leur expérience de groupe, affirmant qu'ils n'avaient jamais vécu ce sentiment d'appartenance aussi fortement que dans le groupe du cours à distance. Le fait de se retrouver dans un groupe-site en présence constitue probablement une condition importante pour ce sentiment de faire partie d'une entité vivante et solidaire.

6.2.3.4. Une durée suffisante pour instaurer certaines normes et structures

En général, dans les cours évoqués par nos sujets, la durée du cours ne s'est pas avérée suffisante pour instaurer des normes et structures de groupe. La durée d'un programme n'est pas non plus une condition suffisante, puisque le groupe fortement solidaire de la cohorte d'aide-infirmières n'a développé aucune structure formelle de fonctionnement pendant l'année qu'a duré le programme. Nos résultats mettent en relief la nécessité d'avoir d'autres conditions quand il s'agit de cours formels postsecondaires, en particulier des cours à distance. Nous n'avons trouvé qu'un exemple de groupe qui se soit doté de certains modes de fonctionnement. Il s'agit de la cohorte du Collège des Grands Lacs qui a fait un travail d'équipe à neuf personnes, c'est-à-dire un travail qui a fait coopérer le groupe-classe en entier. Même dans ce cas de solidarité exceptionnelle, les structures sont embryonnaires, temporaires et partielles. Elles ne sont présentes que lors de la réunion initiale de l'équipe-cours. Après, elles s'estompent et sont remplacées par une subdivision en équipes-dyades établies selon des affinités de culture (deux apprenants africains) ou de situation commune (deux étudiantes à distance; deux étudiantes venues du Québec).

Notre étude ne portait ni sur l'évolution du groupe ni sur ses processus internes. Cependant, trois femmes ont affirmé avoir appris certains processus de dynamique de groupe en travaillant dans la même équipe à distance. Tout comme dans l'étude de Solar et Paquette-Frenette (1997), ces personnes identifient les bons et les mauvais aspects du travail d'équipe dans les cours postsecondaires. L'instauration de règles de fonctionnement dans leur groupe à distance est associée à plusieurs éléments : une tâche d'équipe, des rapports intimes établis auparavant, des personnes au cycle avancé des études, une complicité entre femmes, des adultes sérieux et autonomes, un sentiment de responsabilité de chaque membre du groupe envers l'ensemble et la prise en charge du groupe en l'absence de l'enseignante ou de l'enseignant. En ceci, les trois femmes ressemblent aux sujets de Carr-Chellman *et al.* (2000). Ces auteurs ont constaté que les étudiantes et étudiants en audioconférence se sont mieux divisé les tâches et n'ont rapporté aucun problème de dynamique de groupe, contrairement aux personnes sur campus dans le même cours : “ These students were part of a cohesive cadre that had been together in several courses before this experience and appeared more committed to one another as a result. ” (Carr-Chellman *et al.*, 2000, p. 57). Donc l'apparition de normes de fonctionnement serait très rare dans le groupe à distance.

6.2.3.5. *Une structure de pouvoir à l'intérieur du groupe et l'émergence d'un leadership*

Nous n'avons constaté aucun exemple de l'émergence d'un leadership incarné par une personne dans la description des cours postsecondaires à distance. Il est possible que le phénomène du leadership, proposé par Landry (1996) comme une caractéristique importante du groupe, existe dans les cours à distance, mais notre étude n'a pas été élaborée dans le but d'analyser le fonctionnement interne d'un groupe. La seule nuance que notre étude apporte est l'exemple des deux groupes qui agissent comme collectif et qui se partagent le leadership de façon égale, d'une part dans un groupe-site (à Hearst) et d'autre part dans un groupe-cours étendu dans l'espace. L'absence d'émergence de leadership dans les groupes-sites ou groupe-classe évoqués par les sujets s'explique, à notre avis, par le contexte de cours formels. Pour la grande majorité des sujets, l'enseignante ou l'enseignant incarne l'autorité de par son rôle de responsable du cours, ce que Bilodeau et Potvin (2002) qualifient de “ leadership cognitif plutôt que pouvoir fonctionnel ”.

Néanmoins, lorsqu'on examine les relations entre sites dans le groupe-cours, l'existence d'une structure de pouvoir est indéniable. Le pouvoir d'un groupe-site sur les autres, le site “ central ” où se trouve le professeur, se manifeste dans la hiérarchie de la présence, le poids du nombre et l'exclusion des personnes ou des groupes éloignés.

Bref, les caractéristiques du groupe proposées par une longue tradition de psychologie sociale sont présentes même quand le groupe est dispersé dans l'espace. La petite taille du groupe à distance et la présence physique dans les sites permet aux membres de se connaître assez bien et de s'influencer mutuellement. La perception de l'existence d'un groupe est répandue chez la grande majorité des sujets et, pour certains adultes, se traduit en un sentiment d'appartenir à une entité quasi familiale. Les membres des groupes-cours suivent les mêmes buts d'apprentissage de la matière et, dans les groupes très cohésifs, poursuivent activement ces buts communs en visant le succès du groupe dans son ensemble. Certaines caractéristiques du groupe sont cependant assez rares : les résultats font état d'un seul cas de structures de fonctionnement, de deux exemples de leadership partagé de manière égale et peu d'interaction du groupe avec son environnement. La répartition du groupe-cours en sites fait émerger une nouvelle forme de pouvoir, fondé sur la présence du professeur et le nombre plus élevé de personnes dans un groupe-site.

6.3. Le groupe et l'apprentissage

Les fonctions du groupe à distance par rapport à l'apprentissage correspondent en général à celles que l'on retrouve dans la majorité des écrits sur le groupe et en formation à distance, mais l'étude en a fait ressortir de nouvelles ou a mis l'accent sur des aspects souvent présentés en mineure. Les résultats confirment les avantages de cours synchrones à distance proposés par les auteurs par rapport à l'apprentissage, en reproduisant les conditions d'être en présence, et soulignent aussi les difficultés imposées par les échanges virtuels. Une première section explique ces deux facettes du groupe. Puis, la concordance entre les résultats et les écrits recensés est décrite. Finalement, des concepts relevés dans les écrits, soit l'asymétrie et la présence sociale, cognitive et didactique sont utilisés pour interpréter les fonctions du groupe en ce qui a trait à l'apprentissage.

6.3.1. Les cours synchrones à distance - entre la présence et le virtuel

Le groupe synchrone occupe une position intermédiaire entre la présence et le virtuel. En règle générale, le groupe dans les cours postsecondaires de l'étude a pour fonction principale d'appuyer l'apprentissage des individus, comme le proposent de nombreux auteurs, dont Cranton (1996), au sujet du groupe en présence. L'avantage fondamental de la situation de groupe se situe dans la relation avec d'autres pour l'apprentissage, c'est-à-dire l'apport de la dimension sociale et émotive à la tâche d'apprendre (Bourgeois et Frenay, 2001). Ces résultats montrent une concordance certaine avec les écrits constructivistes sur l'apprentissage collaboratif en milieu scolaire (Johnson et Johnson, 1994) et en formation à distance (Garrison et Shale, 1990; Garrison, 1989b; Bates, 1995). Le groupe synchrone à distance agit en tant que levier de l'apprentissage et sert donc l'individu de la même manière que si l'apprenante ou l'apprenant était en présence.

À ces notions fondamentales d'appui à l'apprentissage collaboratif, notre étude ajoute un élément nouveau lié à l'ancrage du cours dans plusieurs collectivités, notamment ce que l'individu apprend quand il échange avec des personnes d'autres villes dans la salle de cours virtuelle. L'éclairage différent qui provient du mélange des mentalités apporte un élément supplémentaire à l'apprentissage en groupe parce que l'individu confronte sa façon de voir avec l'expérience et le point de vue d'autres milieux sociaux. Plusieurs sujets ont soulevé l'apport d'une perspective nouvelle en entendant les propos des adultes dans d'autres sites. Le géographe culturel Shields (1991) explique la notion de mentalités particulières rattachées à un endroit géographique dans la perspective post-moderne :

Sites are never simply locations. Rather, they are sites for someone and for something. The cultural context of images and myths adds a socially constructed level of meaning to the classics' (...) "unique sense of place", said to derive from the forms of the physical environment in a given site. (Shields, 1991, p. 6).

Ainsi, un site dans une ville particulière comporte sa propre “ géographie émotive ” (Shields, 1991), c'est-à-dire son propre contexte culturel et social qui inclut et dépasse l'environnement géographique. Ces résultats diffèrent des constatations de Bilodeau et Potvin (2002) en Abitibi-Témiscamingue, donc dans une région au profil géo-démographique semblable à celui du Nord de l'Ontario sauf pour la situation minoritaire. Contrairement aux sujets de notre étude, ces auteures n'avaient rapporté aucun avantage pour l'apprentissage dans la confrontation des mentalités. Il y a lieu de se demander si l'espace géographique en milieu minoritaire serait lié à la possibilité d'un apprentissage plus riche. La réponse à une telle question dépasse certainement les limites de notre recherche.

En plus de l'effet des différences géographiques, le mélange de diverses cultures dans les cours à distance du Sud et de l'Est affecte clairement l'apprentissage de l'adulte. La mise en rapport de personnes d'ethnies différentes dans les sites d'un même cours génère plusieurs exemples de changement de perspective. C'est en suivant le cours à distance que des personnes habitant de petites villes homogènes sur le plan ethnique font la connaissance de personnes d'origine africaine et apprennent d'elles des “ choses étonnantes ” telle que la croyance en la magie. L'apprentissage se fait dans les deux sens : les sujets d'origine africaine affirment eux aussi que les perspectives “ des Blancs ” sont source de plusieurs remises en question.

La situation virtuelle ajoute donc un élément intéressant à l'apprentissage effectué en groupe, en mettant plusieurs groupes en interaction. À ce titre, le groupe synchrone à distance se distingue partiellement des contextes de groupes de recherche (Legault, 2001), de classes du secondaire (Pléty, 2001, 1997), de groupes restreints à l'intérieur d'un groupe de 200 personnes (Bourgeois et Frenay, 2001) ou de collectifs communautaires (Solar, 2001b) à partir desquels les chercheurs ont tiré récemment des résultats par rapport à l'apprentissage des adultes. Par ailleurs, nos conclusions et les leurs sont en parallèle à certains égards, notamment pour confirmer l'effet démultiplicateur du groupe (Solar, 2001b), l'efficacité évidente de l'argumentation et du travail collaboratif (Pléty, 2001; Bourgeois et Frenay, 2001) et ses “ côtés pervers ” (Legault, 2001) dans les rapports problématiques entre les membres et la préoccupation par rapport au temps que requiert le travail collaboratif.

6.3.2. La concordance entre les métafonctions et les écrits

Comme on l'a vu dans le chapitre quatre sur l'analyse des données, les cours à distance dans notre étude sont marqués par une prépondérance de la métafonction *instrumentale* du groupe par rapport à l'apprentissage. La centration sur des apprentissages de surface et l'absence de réflexion critique chez plusieurs sujets correspond aux résultats de Mulder *et al.* (2002) auprès d'étudiants en génie dans des cours par vidéoconférence avec composante sur le web.

Les fonctions d'*interdépendance* du groupe par rapport à l'apprentissage qui ont trait aux communautés de savoir et au changement de perspective confirment également certains écrits antérieurs. Les communautés de savoir établies dans plusieurs groupes à distance suscitent le questionnement critique, selon plusieurs sujets. Ces communautés ressemblent à celles relevées dans l'étude d'Anderson et Garrison (1995a) auprès d'adultes inscrits dans des cours postsecondaires par audioconférence. Le changement de perspective qui résulte des échanges dans le groupe à distance correspond au sens que lui donne Pratt (1998), c'est-à-dire devenir conscient de la lentille à travers laquelle on voit le monde. C'est dans les cours de sciences humaines, qui se fondent souvent sur les discussions en groupe, que l'on note ces exemples de changement de perspective et d'une construction commune des savoirs. Nos résultats rejoignent ainsi ceux de Amundsen (1988) et de Haché (2000) en contexte collégial franco-ontarien. Ces auteurs lient le contenu des cours à la question d'apprentissage en groupe : comme nos sujets, les personnes inscrites aux cours de sciences humaines sont plus portées à communiquer entre elles et à travailler avec leurs pairs que celles dans les cours de mathématiques ou de techniques de bureau.

Enfin, les résultats que nous avons relevé d'apprentissage profond, par rapport à la métafonction *symbolique* du groupe, rejoignent ceux de Oliver et McLoughlin (1997), de Anderson (1994), de Kanuka (2002) et de Gunawardena, Lowe et Anderson (1997) qui ont découvert des processus de pensée de haut niveau dans des cours ou des forums informels sur Internet. Dans notre étude comme dans la leur, le fait d'être apprenante ou apprenant adulte au cycle supérieur de l'ordre d'enseignement postsecondaire semble être un facteur important pour l'apprentissage en profondeur à distance.

En revanche, notre étude n'a fourni aucun exemple d'apprentissage émancipateur dans le sens où l'entendent Paulo Freire (1983) et Mezirow (1981), c'est-à-dire d'une transformation de postulats qui mène à une action pour changer la société. Le discours des sujets de notre étude n'a pas touché la question d'inégalités sociales, même pas celles vécues par la minorité. L'étude n'a donc pas montré la présence dans les cours d'une

pédagogie de l'émancipation que plusieurs auteurs canadiens de langue anglaise considèrent être la seule vocation valable pour l'éducation des adultes (Collins, 1998; Miles, 1998; Scott, 1998).

Le contexte des études formelles expliquerait pourquoi nous avons trouvé très peu d'exemples d'apprentissage collaboratif *du* groupe ou de réflexion critique commune, que Cranton (1996) avaient décrits de manière théorique. La rareté d'exemples d'apprentissage transformationnel dans les cours décrits dans notre étude ressemble aux résultats de Mindorff (2002) chez les personnes inscrites à la maîtrise en éducation et s'inscrit à l'encontre des recherches de Taylor (1997) et de Dirkx (2002) dans des groupes communautaires ou chez des activistes. Toutefois, il est quand même surprenant, étant donné les obstacles posés à la communication et à l'apprentissage dans un cours à distance, qu'il y ait eu tout de même de l'apprentissage transformationnel.

Le volet *néгатif* de plusieurs fonctions du groupe par rapport à l'apprentissage, relevées dans l'étude, se retrouvent chez certains auteurs en formation à distance. Nos résultats confirment les écrits dans ce champ qui relèvent la frustration causée par les conversations latérales en audioconférence (Anderson, 1994). Cependant, très peu d'énoncés (n=3) évoquent l'entrave à la liberté de l'adulte qu'imposent les cours en temps réel, comme l'ont souligné tellement d'auteurs en formation à distance (Keegan, 1986; Holmberg, 1981, 1997; Henri et Kaye, 1985).

Les obstacles à la participation dans le groupe auxquels font allusion certains écrits en psychologie sociale (Moscovici, 1982; Foley, 1992; Briand, 1995) sont surtout à caractère psychologique (Boisvert *et al.*, 1995), tandis que, selon nos résultats, les distractions occasionnées par la situation de groupe chez l'adulte à distance sont d'abord auditives, puis visuelles et ensuite cognitives. Dans le champ de l'éducation des adultes, la perspective humaniste et andragogique, qui fait l'objet de plusieurs critiques depuis les dernières années (Plumb et Welton, 2001; Collins, 1998, 1996), entraverait une attitude critique envers l'apprentissage adulte en travail de groupe (Briand, 1995). Les aspects négatifs que nous avons précisés s'ajoutent donc aux notions sur le groupe dans ce champ, quoique Pléty (2001) ait déjà soulevé les effets négatifs sur l'apprentissage dans le groupe en présence.

Les fonctions qui dénotent un rôle négatif du groupe par rapport à l'apprentissage sont liées en grande partie aux difficultés de communication, qu'il s'agisse des problèmes auditifs ou de la fluidité réduite des échanges. Ces aspects logistiques qui affectent l'apprentissage avaient également été relevés par Burge et Howard (1990) auprès d'étudiantes et étudiants à la maîtrise dans les cours par audioconférence, mais les résultats de notre étude ont fait ressortir le phénomène auditif de manière plus intense.

L'aspect auditif dans les cours médiatisés par les technologies de conférence se révèle donc aussi important que le soulignent les auteurs qui décrivent les critères d'installation des salles de vidéoconférence (Lochte, 1993; Labriola, 1992). L'irritation par rapport au bruit et les problèmes auditifs dans les cours à distance semblent plus forts chez les adultes de plus de trente ans, qui constituent plus de la moitié de notre échantillon. Les résultats laissent donc croire que le déclin des capacités auditives avec l'âge, noté par Merriam et Caffarella (1999) et MacKeracher (1996), pourrait être en cause ici.

Fait à souligner : les fonctions d'interdépendance et symboliques par rapport à l'apprentissage se retrouvent presque exclusivement chez les personnes inscrites aux cours avancés dans notre étude, c'est-à-dire au deuxième cycle universitaire ou au post-diplôme collégial. Il est difficile d'affirmer, cependant, si ces résultats ne sont pas liés à l'instrument de cueillette de données que nous avons utilisé. Les questions posées par rapport à l'apprentissage ont été inspirées en partie par des recherches préalables faites en milieu universitaire de deuxième cycle, notamment celles de Anderson (1994) et de Burge (1993). Les sujets de ces recherches sont inscrits à la maîtrise en sciences de l'éducation, dont l'un des objectifs est de développer des habiletés métacognitives. Les réflexions métacognitives qui permettent d'identifier plus clairement un apprentissage collaboratif ou profond seraient davantage l'apanage des sujets de notre étude inscrits à des programmes qui partagent ces objectifs, tout comme ceux de Solar et Paquette-Frenette (1997) qui évoquent les avantages métacognitifs que tirent les adultes d'une formation en groupe (Solar, 2001b).

6.3.3. L'asymétrie

Selon nos résultats, le groupe ne peut jouer son rôle optimal par rapport à l'apprentissage que sous certaines conditions. Le degré d'asymétrie entre les membres des groupes, c'est-à-dire les inégalités perçues par ceux-ci (Bourgeois et Frenay, 2001), n'est pas souvent approprié à un apprentissage optimal dans le groupe, en particulier dans les groupes-sites éloignés.

Dans les divers groupes décrits dans notre étude, on trouve plusieurs exemples d'asymétrie. Parfois, il s'agit de différences d'âge, d'accent, de diplôme, tout comme on le trouve en situation présentielle. Nos résultats indiquent que l'asymétrie par rapport à l'accent ou aux diplômes ne réduit pas l'apprentissage puisque, comme on l'a vu dans la section 6.3.1., le groupe marqué par une mixité culturelle est associé à un apprentissage plus profond. Les différences perçues par rapport à l'âge ont un effet tantôt négatif et tantôt positif sur la dynamique du groupe et, par extension, sur les conditions optimales

pour l'apprentissage. Les inégalités les plus fréquentes dans les cours par vidéoconférence ou audioconférence sont entre les personnes éloignées et celles en présence du professeur. La conscience chez les personnes à distance qu'elles ne détiennent pas de pouvoir ou d'influence dans le groupe, d'une part, et les sentiments d'hégémonie, de supériorité et de privilège chez les personnes en présence du professeur, d'autre part, introduisent un élément très important d'asymétrie qui peut nuire à l'apprentissage ou en réduire la profondeur. L'intimidation ressentie par certains sujets, en particulier les personnes éloignées, correspond aux résultats des recherches recensées par St-Pierre (1975, cité par Boisvert *et al.* 1995) selon lesquelles les membres dont le statut est moins important évitent d'exprimer leur point de vue. Pour ces personnes, les fonctions du groupe sont similaires aux découvertes de Bourgeois et Frenay (2001), selon lesquelles les inégalités entre les partenaires en interaction peuvent renverser les avantages cognitifs attribués à l'apprentissage collaboratif dans un groupe homogène.

Nos résultats ne sont pas assez précis pour pouvoir répondre à la question de Solar (2001c) qui se demande si la dimension de l'asymétrie n'interviendrait pas plutôt au niveau de la dynamique de groupe que de celui de l'apprentissage. Comme pour Bourgeois et Frenay, les résultats ne nous permettent pas de montrer une corrélation constante entre l'asymétrie et l'apprentissage. D'autres recherches devront chercher à expliquer les contradictions apparentes à ce sujet.

6.3.4. La présence sociale, cognitive et didactique

Dans la section qui suit, nous puisons dans les concepts proposés par Garrison et Anderson (2003) et par l'équipe de Rourke *et al.* (2001) pour interpréter nos résultats relativement à l'apprentissage dans les cours postsecondaires à distance. Comme on l'a vu au chapitre deux, ces auteurs postulent trois composantes qui sont essentielles pour la constitution d'une communauté de savoir (*community of inquiry*) dans le cours à distance : la présence sociale, cognitive et didactique. Quoique leurs recherches portent sur les cours formels sur le web, il nous semble fécond d'appliquer ces concepts aux environnements synchrones à distance.

Nous rappelons que la présence *sociale* est la capacité des étudiantes et étudiants à s'insérer dans une communauté apprenante sur les plans social et affectif. Le concept de présence sociale traduit également la perception d'une personne comme étant "réelle" dans l'environnement virtuel (Gunawardena, 1997). Dans notre étude, la présence sociale se manifeste dans certains groupes et fait défaut dans d'autres. La majorité des sujets considèrent qu'il existe dans leurs cours un climat de détente, de confiance et de

confort dans lequel ils se sentent à l'aise pour exprimer leur opinion et confronter leurs idées à celles des autres. Cependant, lorsque les personnes éloignées sont exclues des discussions par le bruit ou parce que le groupe en présence du professeur les ignore, elles ne sont pas perçues comme réelles. Elles perdent donc la présence sociale requise pour qu'elles puissent faire partie d'une communauté de savoir, donc pour apprendre en collaboration. Ces résultats sont en rupture avec ce qu'avaient découvert Gunawardena (1997) et Rourke *et al.* (2001) pour les cours sur le web.

La présence *cognitive*, c'est-à-dire la capacité des participantes et participants à construire le sens et à s'engager dans des processus de pensée de haut niveau (“*higher-order thinking processes*”) (Garrison *et al.*, 2000) est évidente dans les fonctions d'interdépendance et les fonctions symboliques relevées chez les adultes franco-ontariens. Nous avons noté de nombreux exemples de personnes qui se disent ouvertes à entendre les idées des autres, à se laisser surprendre par des perspectives différentes de la leur et à chercher de nouvelles manières de comprendre. Les exemples de transformation de postulats et de perspectives, quoique plus rares, suffisent à montrer que les processus de haut niveau sont présents. Ainsi, les résultats illustrent bien à quel point la présence cognitive est évidente dans les cours à distance fondés sur la situation de groupe.

Enfin, notre étude montre qu'il y a une présence *didactique* dans un certain nombre de cours, telle que la définissent Anderson *et al.* (2001) : la conception, l'enseignement et l'animation de processus cognitifs et sociaux dans le but d'atteindre des résultats d'apprentissage qui ont un sens personnel et une valeur éducative. Les sujets ont noté plusieurs exemples d'enseignantes et d'enseignants qui suscitent l'interaction dans les cours à distance et qui créent ainsi les “conditions d'efficacité propre au travail collectif” (Solar, 2001c, p. 139) qui favorisent l'apprentissage. L'importance accordée à l'interaction comme composante fondamentale de l'apprentissage chez nos sujets correspond donc au consensus majeur établi dans le champ de la formation à distance, notamment dans les études recensées par De Vries (1996) et Zirkin et Sumler (1995). Les professeurs qui envoient les documents de cours à l'avance ou qui incluent les apprenantes et apprenants éloignés à part égale dans le cours font preuve des compétences stratégiques requises pour établir cette présence didactique dans un cours à distance. D'autres auteurs, certes, ont montré les liens solides entre les stratégies d'enseignement qui stimulent l'interaction et un niveau supérieur de pensée critique et d'apprentissage plus riche dans les cours à distance (Oliver et McLoughlin, 1997; Bates, 1995; Anderson, 1994; MacLaren, 1993; Kirby et Boak, 1989), mais n'ont pas associé ces stratégies spécifiquement à des pédagogies de groupe. En revanche, la moitié des cours à distance décrits

par nos sujets ne contiennent ni travail d'équipe ni même discussion de groupe. Cette situation n'est pas propre aux cours à distance ni aux programmes collégiaux, puisqu'elle avait été relevée par Solar et Paquette-Frenette (1997) dans les cours présentiels de deuxième cycle.

Nos résultats apportent toutefois deux éléments nouveaux à la compréhension des stratégies requises pour établir la présence didactique à distance. En premier lieu, les données font état de pratiques d'*exclusion active* de la part de certains enseignants et enseignantes : un professeur ferme la ligne pour exclure les “ personnes à l'extérieur ” du reste du cours; une enseignante se souvient à la toute fin de la séance qu'elle a oublié les personnes qui ne sont pas dans le site où elle se trouve; un enseignant en audioconférence montre une cassette vidéo aux personnes devant lui tandis que les personnes à la maison restent en ligne pendant presque une heure sans voir ni comprendre. Force est de constater que certaines pratiques viennent intensifier l'absence des personnes éloignées.

Deuxièmement, les résultats montrent que le concept de présence didactique (*teaching presence*) a deux facettes. Il s'entend d'abord au sens figuré, c'est-à-dire que le professeur assure une présence émotive et psychologique aux personnes dans le groupe-classe et met en oeuvre des stratégies qui resserrent le groupe et créent une communauté apprenante. Toutefois, dans certains cours, le concept se comprendrait également au sens littéral. La présence physique du professeur (*teacher's presence*) dans le site est beaucoup plus propice à l'apprentissage. Les termes multiples utilisés par les personnes dans le site où se trouve le professeur pour évoquer la possession (“ *notre prof*”) soulignent l'avantage d'avoir celui-ci sur place et, par conséquent, l'inconvénient pour les personnes éloignées. Cette présence physique est assurée d'autres manières : la politique institutionnelle de deux établissements veut qu'au moins un cours d'un programme émane d'un site distant; ailleurs, certains enseignants appellent en dehors des heures de cours. L'exemple le plus frappant est celui d'une enseignante de deuxième cycle qui prend la décision personnelle de se rendre dans chaque site éloigné au moins une fois par semestre, ce qui touche une apprenante au point d'en avoir “ *des frissons* ” (17FSU). La présence didactique est d'autant plus cruciale que les sujets de l'étude ont presque tous indiqué que l'enseignante ou l'enseignant est la personne la plus importante pour contribuer à leur apprentissage, le rôle du groupe ne venant qu'en deuxième lieu, comme l'ont également découvert Prayal et Gignac (2004). Les résultats montrent donc que la présence didactique est difficile à atteindre si les formatrices et formateurs n'acquièrent pas des savoirs pratiques associés aux environnements virtuels.

Au terme de cette comparaison des résultats avec les écrits sur l'apprentissage en groupe, on constate que le groupe à distance reproduit plusieurs avantages et désavan-

tages du groupe en présence, que l'asymétrie entre les membres du groupe-cours affecte l'apprentissage de manière tantôt positive et tantôt négative et que la présence sociale, cognitive et didactique requise pour créer une communauté du savoir est manifeste mais seulement lorsque certaines conditions sont réunies, notamment au moyen des stratégies d'enseignement qui prennent en compte la situation de groupe.

6.4. Le groupe et la francophonie minoritaire

Les résultats de l'étude ont fourni quelques pistes pour aider à cerner l'intersection de questions culturelles avec la formation à distance. Comme nous l'avons relevé dans la recension des écrits, il existe très peu de recherches à cet égard. Dans la section qui suit, les résultats sont interprétés selon le découpage suivant. D'abord, nous évaluons la pertinence de la typologie de Breton pour l'identification à la francophonie minoritaire. Ensuite nous abordons successivement l'ambiguïté de l'identification à travers l'étude et l'enchâssement local dans les perspectives collectives. Enfin, nous tentons de tirer des conclusions partielles par rapport à l'affinité des adultes franco-ontariens pour la situation de groupe dans les cours à distance.

6.4.1. La typologie de Breton - pertinence et écarts

Notre étude a fait ressortir le bien-fondé de même que les difficultés associées à la typologie proposée par Breton (1994) sur l'identification à la francophonie minoritaire, qui a inspiré une partie du cadre conceptuel de notre recherche.

Les adultes franco-ontariens avec qui nous nous sommes entretenus témoignent d'une identification instrumentale (n=5), d'interdépendance (n=6) et symbolique (n=7) envers la francophonie minoritaire. Les termes qu'ils utilisent pour s'identifier, les raisons qu'ils donnent pour expliquer pourquoi ils s'inscrivent à des cours à distance en français et pourquoi ils inscrivent leurs enfants à l'école de langue française, leur perception de la vitalité ethnolinguistique de leur région et leur scolarité antérieure concourent à les situer dans l'une ou l'autre des catégories proposées par Breton. Nous avons également trouvé des exemples d'identification négative (n=6), comme Breton en avait fait l'hypothèse, dans la métafonction d'interdépendance et la métafonction symbolique. Notre étude présente donc, de manière limitée, des moyens d'opérationnaliser la typologie de Breton dans le contexte précis des cours postsecondaires à distance en milieu franco-ontarien. Les aspects qui se sont avérés les plus pertinents pour déterminer les degrés d'identification sont l'auto-identification, le milieu de scolarité antérieure et l'intention ou l'action d'inscrire ses enfants aux programmes en français. Ces outils d'opé-

rationnalisation sont certes imprécis, et nous espérons que les chercheurs futurs dans notre domaine en trouveront d'autres, mais ils servent à montrer que la typologie peut s'appliquer. Nous n'avons pas retrouvé à date d'autre application de cette typologie dans les écrits sur la francophonie minoritaire.

L'étude contribue également des données empiriques sur la répartition des individus dans chaque catégorie de la typologie. Les jeunes adultes et les femmes sont plus souvent associés à une identification symbolique, tandis qu'une identification instrumentale ou négative est l'apanage de personnes n'ayant pas fait une scolarité dans les écoles minoritaires. Ces résultats tranchent sur les écrits au sujet de la francophonie minoritaire, qui ont tendance à traiter de la collectivité en tant qu'entité, au moyen de ses caractéristiques globales. La répartition empirique selon les catégories apporte donc des détails qui viennent préciser la connaissance de l'identification à la francophonie minoritaire.

En appliquant le cadre de Breton (1994), nous avons rencontré une certaine difficulté : lors de l'analyse, nous avons constaté que la catégorie du milieu, celle de l'identification marquée par l'interdépendance avec la communauté, se laisse difficilement cerner. Certes, nous avons trouvé lors de l'analyse des exemples clairs de la métafonction de l'interdépendance dans la dimension socioculturelle. Le sujet qui travaille bénévolement à la création d'un collège de langue française et qui en même temps se ramasse quelques clients pour son entreprise en est l'exemple le plus clair. Nous avons aussi trouvé des exemples de l'insertion du site du cours à distance dans la vie communautaire de langue française et, au niveau systémique, on pourrait dire que les cours à distance en français remplissent un double besoin, soit le besoin utilitaire d'accès à des diplômes et à des emplois dans sa langue et le besoin symbolique d'évoluer dans des milieux qui reproduisent les valeurs collectives.

Toutefois, lorsqu'il est question de l'identification *de l'individu*, il est à se demander si la tentative de Breton (1994) de diviser les catégories d'identification en trois parties ne serait pas vouée à l'échec. Selon Boudreau et Nielson (1994), Breton essaie d'éviter l'essentialisme en proposant des modalités d'identification. Toutefois, l'identification se conceptualise peut-être uniquement en deux positions, le fonctionnel et le symbolique, c'est-à-dire que le minoritaire s'identifie soit à la langue, pour des raisons utilitaires tel que l'obtention d'un emploi, soit à la culture, pour des raisons de coeur qui rejoignent l'être fondamental par " l'émotion de l'appartenance " (*Le Groupe de travail pour une politique de la culture en Ontario*, cité par Farmer, 1996, p. 199). Cette opposition entre l'adoption et le rejet des valeurs collectives rappelle celle de nombreux auteurs en sociologie des populations minoritaires, qui considèrent que l'individu minoritaire pose des choix quant à son identification au groupe socioculturel en rapport avec ses propres

croyances (Bernier, 1998; Farmer, 1996; Frenette, 1995; Cotnam, Frenette et Whitfield, 1995; Cardinal, Lapointe et Thériault, 1994). Ainsi, quoique l'outil que nous avons élaboré pour cette étude soit imprécis, le cadre de Breton le serait peut-être aussi. Il exige peut-être un niveau élevé de conscience par rapport à l'auto-identification de l'individu au groupe socioculturel, une conscience qui s'articule peut-être surtout lorsqu'il s'agit d'une identification symbolique à la francophonie minoritaire.

6.4.2. L'ambiguïté de l'identification

La question de l'identité socioculturelle est très complexe et l'étude que nous avons menée n'a pas réussi à apporter beaucoup de clarifications à cet égard. La difficulté et les hésitations de certains sujets en réponses aux questions sur l'auto-identification corroborent en effet de multiples écrits sur l'indécision identitaire en tant que trait central de la mouvance contemporaine (Thériault, 1994). Cette ambiguïté chez certains sujets illustre à quel point l'identification dans une société postmoderne est pleine d'ambivalence pour les membres d'un groupe minoritaire (Farmer, 1996). Comme l'avait découvert Théberge (1998) en interviewant des jeunes inscrits à la formation des maîtres à l'Université d'Ottawa, les marques d'identification varient. Elles sont parfois linguistiques (“ je suis française ”), parfois structurelles (“ je suis Franco-Ontarien ” ou “ Québécoise ” ou “ Congolais ”), ce qui correspond également aux écrits de Juteau-Lee (1980), Boissonneault (1997) et Cazabon (1996). La proportion de personnes dans notre étude qui s'identifient comme Franco-Ontariens correspond en gros à celle de l'échantillon de l'étude de Boissonneault (1996) et de Théberge (1998), qui avait également noté une personne d'origine africaine qui s'identifie comme franco-ontarienne. En somme, ce ne sont pas toutes les personnes qui ont exprimé clairement l'une ou l'autre marque d'identification. Cependant, puisque les trois quarts des sujets se sont identifiés à la francophonie minoritaire, nos résultats ne corroborent pas la perspective pessimiste de Bernard par rapport à la “ fragmentation irréversible ” et la “ désagrégation des sentiments d'appartenance, (...) de dépossession culturelle ” des francophonies canadiennes (Bernard, 1988, cité par Boudreau, 1995, p.22). Au contraire, d'après l'étude, plusieurs adultes inscrits aux cours à distance sont conscients de leur identité et de la place de leur collectivité dans la société qui les entoure.

Le flou identitaire se trouve surtout chez les personnes qui se sont installés assez récemment en Ontario. Cinq des six personnes qui ont une identification négative envers la francophonie minoritaire sont d'origine africaine. Ces personnes tiennent à inscrire leurs enfants à l'école de langue anglaise, ce qui laisse présager une assimilation rapide à

la langue et à la culture dominante. Cette tendance rappelle les chiffres de Langlois et Castonguay (1993) selon lesquels les francophones arrivés récemment du Québec ou de pays francophones s'anglicisent plus rapidement que les personnes nées en Ontario. Ces nouveaux arrivants voient de grands avantages dans le bilinguisme de leurs enfants, ce qui veut dire apprendre l'anglais. Leur perception du bilinguisme est différente de celle des sujets bilingues scolarisés en milieu minoritaire. Pour ces derniers, le bilinguisme n'est pas possible à moins que les enfants ne fréquentent l'école de langue française, pour ne pas perdre leur langue. Les résultats de l'étude appuient donc ceux de Frenette (1992) qui montre que la scolarité en français en milieu minoritaire est gage des choix identitaires à l'âge adulte.

6.4.3. L'enchâssement du local dans le collectif

L'importance de l'appartenance locale et son enchâssement dans les valeurs collectives se dégagent des résultats de l'étude. Les représentations symboliques par rapport à l'appartenance socioculturelle montrent que plusieurs adultes franco-ontariens posent des actions et font des choix qui ont pour but de maintenir l'identité collective. Le site du cours à distance devient donc, pour certains, un espace propice à l'épanouissement de la collectivité.

6.4.3.1. Maintenir l'identité collective

Nous avons relevé dans la recension la difficulté qu'ont les auteurs sur les francophonies canadiennes à cerner le profil de l'individu minoritaire au moyen de traits culturels ou psychologiques. Notre étude n'a pas fourni plus de résultats que les travaux de Bernard (1989) et de Cazabon (1996) pour trouver le “ code de comportements et de significations visuelles ” (Cazabon, 1997, p.488) qui lui est propre.

La caractéristique socioculturelle des adultes franco-ontariens dans notre étude se situe plutôt sur le plan des représentations symboliques que sur celle de comportements précis. Les valeurs par rapport à la langue et la culture exprimés par les sujets illustrent leur attachement aux aspects symboliques, que Gratton (1990) affirme être d'une grande importance dans la question identitaire franco-ontarienne. En cela, les résultats rappellent ceux de l'étude empirique de Bernier (1998) sur la famille franco-ontarienne, qui montrent que ce sont les représentations symboliques et non pas les différences concrètes qui la distinguent de la famille ontarienne de langue anglaise. Les raisons pour s'inscrire à un cours à distance en français correspondent à une rationalité d'adultes franco-ontariens, comparable à la rationalité chez les jeunes minoritaires dans leur pour-

suite d'études postsecondaires en français (Frenette, 1995). Les adultes franco-ontariens qui ont une identification positive selon le cadre de Breton font des choix plus ou moins conscients pour maintenir l'appartenance. Ils optent pour des cours à distance malgré les obstacles et malgré leur facilité avec l'anglais, parce que leur choix fondamental est de faire des études en français. Ce choix peut être interprété comme un moyen de contrer l'assimilation individuelle et collective.

Leur insertion dans l'espace local et leurs réseaux sociaux et professionnels dans la communauté (Gilbert, 1999b; Shields, 1991) sont une autre façon de vivre la francophonie. Leur désir de rester dans un environnement culturel familier, illustré par les personnes qui entament un quatrième programme collégial dans un site local plutôt que d'avoir à terminer le programme dans la ville où se situe le campus central, en sont un autre signe. Ils mettent en valeur l'accès aux cours en français, tout comme les francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario interviewés par Marchand *et al.* (1999) ou ceux de l'Atlantique étudiés par Prayal et Gignac (2004). Les adultes franco-ontariens interviewés manifestent, dans leur ensemble, une représentation du groupe socioculturel qui privilégie les rapports sociaux pour mieux apprendre, la présence physique, l'immédiateté de la communication, les liens communautaires et l'accès aux cours dans leur langue. L'influence du groupe socioculturel se manifeste donc sur l'ensemble des données de l'étude plutôt que directement, chez chaque individu. Ce type d'analyse reprend celui de Farmer (1996) qui aborde " les représentations collectives qui ont façonné l'imaginaire franco-ontarien " afin de " mieux saisir ce qui motive les francophones à maintenir leur identité " et à participer au développement " d'une communauté de langue, qui prend forme dans l'action " (Farmer, 1996, p. 19). Qu'il s'agisse d'actions par rapport aux centres culturels (Farmer), aux réseaux d'associations (Gilbert, 1999b) ou de groupes-sites locaux, certains adultes franco-ontariens se construisent des espaces culturels vivants. L'appartenance au groupe local s'inscrit donc dans une démarche collective, comme nous le verrons plus précisément dans la section qui suit.

6.4.3.2. *Le rôle du site*

C'est dans les groupes-sites que l'on voit le rôle que le groupe peut jouer pour l'individu franco-ontarien dans les cours à distance. Tout comme le centre culturel ou comme l'école de langue française, le site du cours postsecondaire à distance se révèle être un " foyer de socialisation " (Farmer, 1996) et un lieu de scolarisation, de culture, de communalisation, d'apprentissage de la langue et de transmission de la culture (Bernard, 1997). La vie socioculturelle autour des cours à distance dans les sites éloignés constitue

une appropriation des lieux. Les activités aident à promouvoir l'identité et à relever ce que Farmer appelle le défi particulier à la collectivité posé par la modernité. Le site semble avoir cette fonction qu'il serve ou non de campus d'appartenance à l'établissement. En d'autres mots, la force d'appartenance à la communauté locale va au-delà de l'appartenance à l'établissement. Le site du cours à distance devient un nouvel espace socioculturel lié à la géographie (Gilbert, 1999b; Shields, 1991). Donc notre étude a tracé l'émergence d'un petit foyer de socialisation propre aux francophones minoritaires, dans le sens qu'attribue Farmer aux centres culturels en Ontario français, en constituant “ une réponse originale mise de l'avant par le groupe ” (Farmer, 1996, p. 18). Le groupe-site s'inscrit dans la rationalité des réseaux chez les minoritaires (O'Keefe, 2001; Gilbert, 1999b; Hénault, Laurent et Paquette, 1995) pour le maintien de la culture minoritaire. Il remplit partiellement la recommandation de Churchill et Frenette (1985) de promouvoir au moyen des nouvelles technologies “ tout procédé qui est apte à nourrir les réseaux de communication formels et informels dans une perspective à long terme du développement de la collectivité ” (p. 233).

6.4.4. Une affinité collective pour le groupe - conclusions partielles

Les adultes franco-ontariens dans notre étude ont-ils une affinité pour la situation de groupe qui émane de leur situation de minoritaires ? Notre recherche n'a pas fourni d'éléments précis qui nous permettraient d'affirmer que les adultes franco-ontariens ont une tendance définitive en faveur de la situation de groupe. Néanmoins, la convergence de certains résultats nous dirige dans une telle voie. La majorité des sujets ont indiqué une préférence pour la situation de groupe dans leur choix de cours et dans la préférence pour les technologies les mettant en relation avec d'autres. Un autre résultat pertinent issu de l'étude, l'augmentation du sentiment d'appartenance à la francophonie en suivant le cours à distance en français, appuie cette interprétation. La connaissance de personnes d'autres régions de l'Ontario, l'exemple d'individus qui vivent la francophonie tout aussi profondément quoique “ *d'une autre manière* ” (13FSC) accroît la fierté d'être francophone. La satisfaction par rapport au cours à distance est donc associée à sa capacité d'inscrire l'adulte dans la collectivité non seulement provinciale mais dans “ *la grande famille des parlants français* ” (15MSC).

Les conditions dans lesquelles les adultes franco-ontariens s'épanouissent dans les cours à distance sont peut-être attribuables à leur “ aire culturelle particulière ” (Cuche, 1996) et reflètent peut-être partiellement leur identité culturelle fondée sur le groupe, comme le propose Facey (2001) pour les étudiantes et étudiants autochtones. Les résul-

tats par rapport aux préférences et aux réactions à l'appartenance ne sont pas univoques, toutefois. Certains sujets, notamment ceux nouvellement installés en Ontario, en particulier des hommes qui étudient dans des domaines techniques ou informatiques, ne partagent pas ces préférences et l'identification à la francophonie. Nous disposons de trop peu de données pour expliquer les contradictions et les différences, mais les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche soulèvent une interrogation fondamentale quant à l'intersection entre la dimension minoritaire et la prestation à distance.

Les éléments importants du groupe identifiés par la population minoritaire franco-ontarienne qui s'exprime dans notre recherche se retrouvent dans une seule autre étude, faite également auprès d'une population minoritaire, soit des apprenantes et apprenants acadiens en Nouvelle-Écosse. Les sujets de Prayal et Gignac (2004) décrivent ce qui les a marqués au terme de leurs études au Collège de l'Acadie : l'ambiance du petit groupe, l'appréciation pour le groupe-site de petite taille, l'atmosphère familiale, la fierté d'apprendre en français après plusieurs années en dehors de l'école, l'amélioration de la langue, l'entraide entre camarades, la proximité sociale qui découle de la situation en groupe-site, le maillage de l'apprentissage aux rapports interpersonnels, les liens d'amitié profonde et durable tissés dans les centres de formation. Leur insistance sur les rapports sociaux est d'autant plus surprenante que les auteurs cherchaient à identifier les compétences acquises et non les rapports interpersonnels. La dimension sociale dans un cours synchrone à distance ressort donc comme constante chez deux populations minoritaires.

Les résultats ne permettent pas, toutefois, de conclure définitivement que la dimension sociale soit en lien direct avec la dimension socioculturelle. Les liens créés dans les groupes-sites pourraient être tout autant sociaux que culturels. Ces liens sont forts parce que, selon les sujets, les adultes se connaissent déjà, parfois depuis l'enfance. Il ne s'agit pas ici de groupes sans passé commun, c'est-à-dire ce que Mulder *et al.* (2002) appellent “ zero-history groups ” ou que Solar (2001b, p. 62) qualifie de “ membership autonome ” dans les cours de formations diplômantes. Plutôt, les groupes dans les sites sont constitués de personnes qui, en plus des ressemblances socioculturelles, ont plusieurs éléments en commun, notamment les liens régionaux liés à leur situation géographique, comme l'ont relevé Bilodeau et Potvin (2002) en Abitibi. Ce passé commun, que l'on retrouve également dans les cours à l'Université d'Ottawa où les sous-groupes se constituent selon des affinités de discipline ou de culture, distingue les groupes dans notre étude de ceux constitués en laboratoire dans les recherches en psychologie sociale.

Qu'il soit ou non question d'affinité collective pour le groupe, notre étude aura à tout le moins corroboré le besoin de porter une attention particulière au contexte sociétal lors de l'analyse de cours à distance. Ces résultats vont dans le même sens que les écrits de

plusieurs théoriciens du champ de l'éducation des adultes (Collins, 1998, 1996; Scott, 1998) et de l'éducation autochtone au Canada (Facey, 2001; Hampton, 1995; Haughey, 1992), qui soutiennent que les questions de pédagogie et de caractéristiques des apprenants et apprenants sont indissociables des besoins de la communauté culturelle.

6.5. L'effet de la distance

La distance exerce un effet subtil mais constant sur les fonctions du groupe dans les cours à distance. Dans cette section, nous nous centrons notamment sur la question de la distance de l'établissement, puisque les résultats apportent un éclairage intéressant sur la manière de la réduire, au moyen du site-campus. Puis, nous ramassons les éléments généraux associés à l'effet de la distance en portant un jugement provisoire sur le degré d'appropriation de la distance montré par les adultes franco-ontariens.

6.5.1. Distance ou présence de l'établissement

Un résultat original de notre étude est la découverte du rôle important que joue le groupe-site pour diminuer la distance institutionnelle, un concept proposé par Simonson *et al.* (2003) pour décrire le sentiment de marginalisation vécue par les étudiantes et étudiants à distance. Les sujets “solitaires” de l'étude qui suivent les cours universitaires à domicile affirment vivre cette distance institutionnelle, quand l'établissement oublie de leur envoyer le matériel de cours ou permet aux professeurs de les marginaliser ou de couper la communication. Par contre, la distance institutionnelle ne semble pas se manifester chez les sujets dans les groupes-sites de divers établissements collégiaux et universitaires. Dans le cas des petits sites du Nord, la présence institutionnelle semble être assurée par les “campus” du collège Boréal et du Collège universitaire de Hearst, auxquels les sujets s'identifient. À preuve, la perception des adultes interrogés au sujet de la distance entre leur domicile et l'établissement révèle le rôle fondamental du site. Toutes les personnes qui suivent les cours dans un site se réfèrent à la distance du site local et non à celle du site émetteur ou central. Il s'agit donc d'une distance subjective par rapport à l'établissement, en contraste avec la distance géographique réelle.

L'identification des sujets au campus local de l'établissement confirmerait la décision prise par les établissements du Nord de s'établir dans les petits centres, ce que d'autres institutions dans la province ont choisi de ne pas faire. Toutefois, il est dans l'intérêt des établissements postsecondaires de faire un effort évident pour susciter cette identification. Nos résultats montrent que les collèges et les universités doivent veiller à établir des mécanismes pour soutenir les personnes éloignées et les aider à surmonter leur

impression d'être en marge des “ vraies ” activités de l'établissement, comme le recommandent Simonson *et al.* (2003). En l'absence de tels mécanismes institutionnels, les apprenantes et apprenants à distance peuvent former un groupe solidaire, comme c'est le cas dans le site de l'Université d'Ottawa à Hawkesbury, sans pour autant identifier l'établissement à ce site local.

Ces résultats nous mènent à ajouter un quatrième concept aux trois types de présence proposés par Rourke *et al.* (2002) pour créer une communauté apprenante dans les cours à distance, celui de la présence de l'établissement, et de lier ce concept à la dimension socioculturelle. L'établissement homogène de langue française en milieu minoritaire est porteur des valeurs collectives (Landry et Allard, 1999), qui sont incarnées dans tout un ensemble de politiques institutionnelles. La décision d'un collège de créer des campus à distance, de les situer dans les communautés prêtes à les accueillir, d'y offrir une première année complète de programmes, d'y susciter une vie étudiante active et, surtout, de fournir les moyens technologiques de communication entre ces campus reflète des valeurs collectives de mise en relation et de réseautage. La présence de l'établissement s'inscrit dans une volonté d'ancrage dans les communautés locales et de construction d'espaces virtuels liés à la collectivité provinciale. L'établissement comme entité administrative peut donc jouer un rôle sociodémographique et socioculturel important en incarnant un modèle éducatif qui contribue véritablement à la survivance culturelle et linguistique de la minorité, comme le réclament Landry et Allard (1999). En enchâssant les campus dans les communautés locales, les établissements du Nord semblent avoir réussi non seulement à réduire la distance vécue par les étudiantes et étudiants éloignés, mais à fournir les ressources essentielles pour un véritable projet communautaire.

6.5.2. L'appropriation de la distance - tensions et ambiguïtés

La distance imprègne tous les aspects du groupe dans les cours postsecondaires que nous avons étudiés, à cause de l'absence physique de certaines personnes et à cause des difficultés de communication causées par les technologies qui aident à la médiatiser. L'effet général de la distance est d'amplifier les difficultés inhérentes à une situation de groupe pour l'apprentissage. La distance crée des stress et des tensions supplémentaires à la situation de cours. La frustration par rapport au bruit et l'anxiété par rapport au temps ressortent comme thèmes majeurs de difficultés d'ordre communicatif entre les membres du groupe à distance. Dans les cours postsecondaires où la tâche est un apprentissage de haut niveau, le bruit des conversations parallèles et des claviers d'ordi-

nateurs, le son coupé par les micros qui “ grichent ”, le manque de discipline lors de l'absence du professeur, l'isolement des personnes éloignées, tous ces aspects empêchent une égalité d'accès à la communication dans le groupe, telle que recommandée par Boisvert *et al.*(1995) pour un fonctionnement efficace. La distance ajoute donc une situation particulière au groupe, puisqu'elle contraint les personnes à distance à être marginales en dépit des affinités qui pourraient s'établir.

Les effets de la distance qui transparaissent dans nos résultats ajoutent une précision importante au débat sur la qualité des cours à distance. Tel que nous l'avons expliqué au chapitre deux, plusieurs auteurs affirment que de nombreuses recherches au fil des années n'ont décelé aucune différence significative entre les cours à distance et les cours présentiels en ce qui a trait au succès dans les cours et à la satisfaction éprouvée par l'apprenante ou l'apprenant (Brown et Wack, 1999; Phipps et Merisotis, 1998; Schlosser et Anderson, 1994). L'étude de Dessus (2004) n'a pas, elle non plus, trouvé d'effet de la distance dans les cours postsecondaires. Or, nos résultats indiquent que dans la perception de quelques adultes franco-ontariens, il y a en effet une différence. La distance impose des contraintes qui affectent le succès dans les cours. Notre étude met en relief les conditions nécessaires, selon ces adultes, pour leur succès dans les cours à distance : la possibilité de voir (donc la vidéoconférence), l'accès immédiat à l'aide du professeur et des pairs (donc le temps direct), l'amélioration majeure du son et des rencontres physiques ponctuelles. La différence apparaît également sur le plan de la satisfaction par rapport aux cours à distance. Certains adultes nous disent que les cours à distance suscitent non seulement l'insatisfaction mais la frustration et l'intimidation.

Les adultes minoritaires se sont-ils réellement approprié (Spronk, 1995) les technologies pour l'apprentissage dans les cours synchrones par vidéoconférence et audioconférence ? Au terme de cette recherche, les résultats nous indiquent que malgré les obstacles à l'apprentissage et aux relations interpersonnelles dans certains cours, malgré les problèmes techniques, le groupe existe et exerce des fonctions importantes pour l'adulte franco-ontarien. La situation à distance permet de jeter un regard critique sur le groupe et d'en révéler les ambiguïtés pour une population minoritaire.

6.6. Conclusion du chapitre

En jetant un regard sur l'ensemble des résultats, on voit que la majorité des fonctions et sous-fonctions identifiées sont conformes aux écrits sur le groupe en formation, sur l'interaction en formation à distance et sur l'identification à la francophonie minoritaire. Cette confirmation, en apparence banale, recèle un apport majeur de l'étude, soit la

démonstration que le groupe synchrone à distance reproduit assez fidèlement les avantages du groupe présentiel. L'étude a mis en relief des conditions qui expliquent davantage les fonctions du groupe dans le contexte des cours par vidéoconférence et audioconférence. La préoccupation temporelle, l'effet non cohésif des conversations orales et écrites, la possibilité de se cacher du regard des autres, l'intensité de l'expérience de groupe, l'importance de l'entraide et la virulence de l'exclusion, entre autres, se détachent des fonctions anticipées. Les particularités du groupe synchrone à distance en contexte franco-ontarien sont les liens indissociables entre les relations personnelles et l'apprentissage, l'effet cohorte sur la solidarité du groupe, l'importance accordée à la présence physique et au temps réel et la centralité de la communauté locale. Par ailleurs, le groupe abrite également des tensions et des ambiguïtés, mises en évidence dans les divergences en ce qui a trait à l'âge, le sexe, la région, la scolarisation antérieure et, surtout, les inégalités de statut et de pouvoir dans les relations entre les groupes-sites. Les différences de pouvoir apparaissent dans les frontières des groupes, étanches ou perméables par rapport aux personnes éloignées. Sur le plan de l'apprentissage, les effets de l'asymétrie perçue entre les membres du groupe sont tantôt positifs tantôt nuisibles. Les résultats montrent que la présence sociale, cognitive et didactique est possible sous certaines conditions.

Le groupe à distance, dans le portrait qu'en font les adultes interrogés, comporte la plupart des caractéristiques du groupe restreint : la petite taille des groupes dans les sites assure la représentation de chacun des membres l'un par l'autre; les membres s'influencent les uns les autres et font preuve d'un sentiment d'appartenance au groupe qui est parfois très intense. En revanche, le contexte de cours formels n'est pas propice à l'instauration de normes à l'intérieur du groupe ni à l'émergence d'un leadership, sauf deux cas de leadership partagé. Les rapports sociaux et affectifs, fortement valorisés par les femmes dans l'étude, occupent une place centrale chez les adultes franco-ontariens, tout comme chez les Acadiens de la Nouvelle-Écosse étudiés par Prayal et Gignac (2004). Ces résultats nous mènent à voir un lien, ténu faut-il dire, entre la dimension socioémotive et l'appartenance socioculturelle. Nous tirons une conclusion partielle de la confirmation par l'étude d'une affinité collective pour le groupe dans la population étudiée.

Notre recherche a donc ajouté quelques balises pour mieux comprendre la portée de contextes spécifiques, répondant ainsi à l'appel de certains, dont Haughey (1992), de porter plus d'attention au contexte dans les recherches sur la formation à distance.

Conclusion

La problématique de la formation à distance en francophonie minoritaire nous a conduit à étudier la question du groupe dans les cours postsecondaires à distance en Ontario français. L'étude du contexte a fait porter l'attention sur les cours offerts par vidéoconférence ou par audioconférence en milieu collégial et universitaire. La recension des écrits a ensuite fait ressortir trois dimensions liées à ce contexte et a permis de construire un cadre conceptuel tiré de trois domaines : l'apprentissage adulte, le groupe en formation et le milieu minoritaire. Les trois dimensions retenues pour l'étude réunissent les composantes du groupe en milieu franco-minoritaire : la dimension de l'apprentissage en groupe fondé sur la collaboration entre pairs, la dimension socioémotive centrée sur les relations sociales et affectives entre les membres du groupe et la dimension socioculturelle qui fait appel à l'appartenance au groupe culturel.

Le cadre conceptuel s'est échafaudé sur la mise en parallèle de deux typologies, celle de Breton (1994) pour les catégories d'identification à la francophonie minoritaire et celle de Cranton (1996) pour les types d'apprentissage en groupe chez les adultes. À celles-ci s'est ajoutée la liste des caractéristiques du groupe restreint qui prévalent en psychologie sociale. Les éléments communs tirés de ces trois sources ont mené à la conceptualisation de trois métafonctions du groupe : instrumentale, d'interdépendance et symbolique. Une approche interprétative a été adoptée pour recueillir des données permettant de répondre à la question de recherche, centrée sur l'identification et l'explication des fonctions du groupe dans les cours synchrones à distance. L'analyse des entretiens conduits auprès de 27 adultes franco-ontariens a fait émerger 31 fonctions exercées par le groupe dans les cours postsecondaires en milieu minoritaire.

L'aboutissement de cette recherche est l'identification et la catégorisation de ces fonctions, auxquelles s'ajoute une fonction conditionnelle à l'apprentissage pour compenser les difficultés auditives dans un cours en temps réel. L'étude a étoffé la connaissance du groupe dans les cours par vidéoconférence et audioconférence, en précisant 110 sous-fonctions. La majorité de ces fonctions sont positives (n=82). Par ailleurs, 28 fonctions montrent les effets négatifs du groupe sur l'adulte en formation sur le plan auditif, visuel, cognitif et social et on constate une antipathie parfois virulente envers les personnes ou les villes éloignées. Six nouvelles fonctions du groupe ont émergé de l'analyse. Elles portent autant sur des fonctions instrumentales, telles que l'aide à reconstituer les mots, que sur des fonctions symboliques, incitant l'individu à se remettre profondément en question et augmentant l'appartenance culturelle.

Depuis une vingtaine d'années, la littérature scientifique en formation à distance affirme que le groupe synchrone à distance, médiatisé par les technologies de groupe, reproduit en grande partie la salle de classe en présence. Un des apports majeurs de notre étude est de confirmer cette perception. L'apprentissage et les rapports sociaux et affectifs sont, à bien des égards, les mêmes que l'on peut retrouver dans une situation dite normale de prestation de cours postsecondaires. Cependant, l'étude a mis en évidence que la situation de groupe à distance ne reproduit pas entièrement le cours en mode présentiel. Les différences entre les sites, en particulier entre le grand groupe en présence du professeur et les sites et individus éloignés, réduisent la participation et la profondeur de l'apprentissage en coupant la spontanéité des échanges et en séparant le groupe en parties de statut inégal. Les pairs en situation de groupe peuvent créer des distractions sonores et visuelles, embrouiller les idées, intimider et limiter la participation. En d'autres termes, le groupe qui ne se voit pas, ne se touche pas et ne s'entend pas ne peut exercer les mêmes fonctions que le groupe en mode présentiel. Le groupe synchrone à distance est en position de virtualité partielle, entre les avantages de la présence et les effets parfois nuisibles de la séparation.

À quel point les résultats s'insèrent-ils dans le cadre conceptuel retenu ? La typologie de Breton (1994), opérationnalisée pour la première fois dans la présente recherche, s'est avérée propice à l'identification de l'appartenance à la francophonie minoritaire dans les trois catégories ainsi que de son volet négatif, le rejet et l'assimilation. L'étude a également fourni des données empiriques sur la répartition des adultes dans les trois catégories socioculturelles, mettant en évidence l'équivoque de la catégorie de l'interdépendance. Par ailleurs, seuls deux des trois types d'apprentissage en groupe postulés par Cranton (1996) se dégagent clairement. Pour un grand nombre de sujets, le groupe appuie l'apprentissage instrumental, en soutenant la compréhension, en rythmant le travail et fournissant un environnement d'interaction propice à l'échange d'idées. La deuxième catégorie de la typologie de Cranton, l'apprentissage collaboratif et la remise en question des idées à l'intérieur d'une communauté de savoir, est également manifeste, mais surtout dans les programmes spécialisés et dans les groupes fortement cohésifs. Le troisième type d'apprentissage proposé par Cranton n'a émergé que partiellement. Pour un nombre très restreint d'individus, le groupe conduit à la transformation des postulats et suscite une collaboration intense pour faire progresser l'apprentissage de tous. Toutefois, ni l'apprentissage *de* groupe dont parlent certains auteurs sur le groupe en formation (Imel, 1999) ni l'apprentissage transformationnel tant vanté par les andragogues nord-américains (Cranton, 1994; Mezirow, 1981) ne sont apparus.

Le groupe à distance recèle la plupart des caractéristiques du groupe restreint issues d'un consensus parmi les auteurs sur le groupe (De Visscher, 1991; St-Arnaud, 1980). Il se prête aux rencontres sociales et au tissage de liens personnels et professionnels et devient très solidaire dans un site repoussé par d'autres ou dans un programme organisé en cohortes. L'importance de la dimension socioémotive pour les sujets ne veut pas dire pour autant que ces derniers s'inscrivent au cours pour des raisons sociales. La petite taille des groupes-sites entraîne des relations proches, parfois intimes, dans lesquelles l'immédiateté et la présence physique sont mises en valeur. On retrouve quelques exemples de leadership partagé dans des groupes autonomes. Le pouvoir dans le cours par vidéoconférence se manifeste dans les relations entre les groupes-sites, la supériorité étant établie en fonction de la présence du professeur et du nombre de personnes dans le site central.

Mise en relation des points clés

En somme, les résultats sont garants de l'existence du groupe dans les cours à distance et de sa force de levier pour l'apprentissage, les relations et l'appartenance des francophones minoritaires. Néanmoins, la situation de groupe amplifie l'isolement de certains adultes à distance, en les excluant activement et en les poussant encore plus loin vers la périphérie de l'entité sociale. La figure 7-1 ci-dessous résume les points clés des fonctions exercées par le groupe à distance qui se dégagent de l'étude. Quoique les résultats ne nous permettent pas de proposer un modèle théorique qui puisse expliquer les fonctions du groupe, nous présentons la mise en relation des éléments importants issus de l'étude.

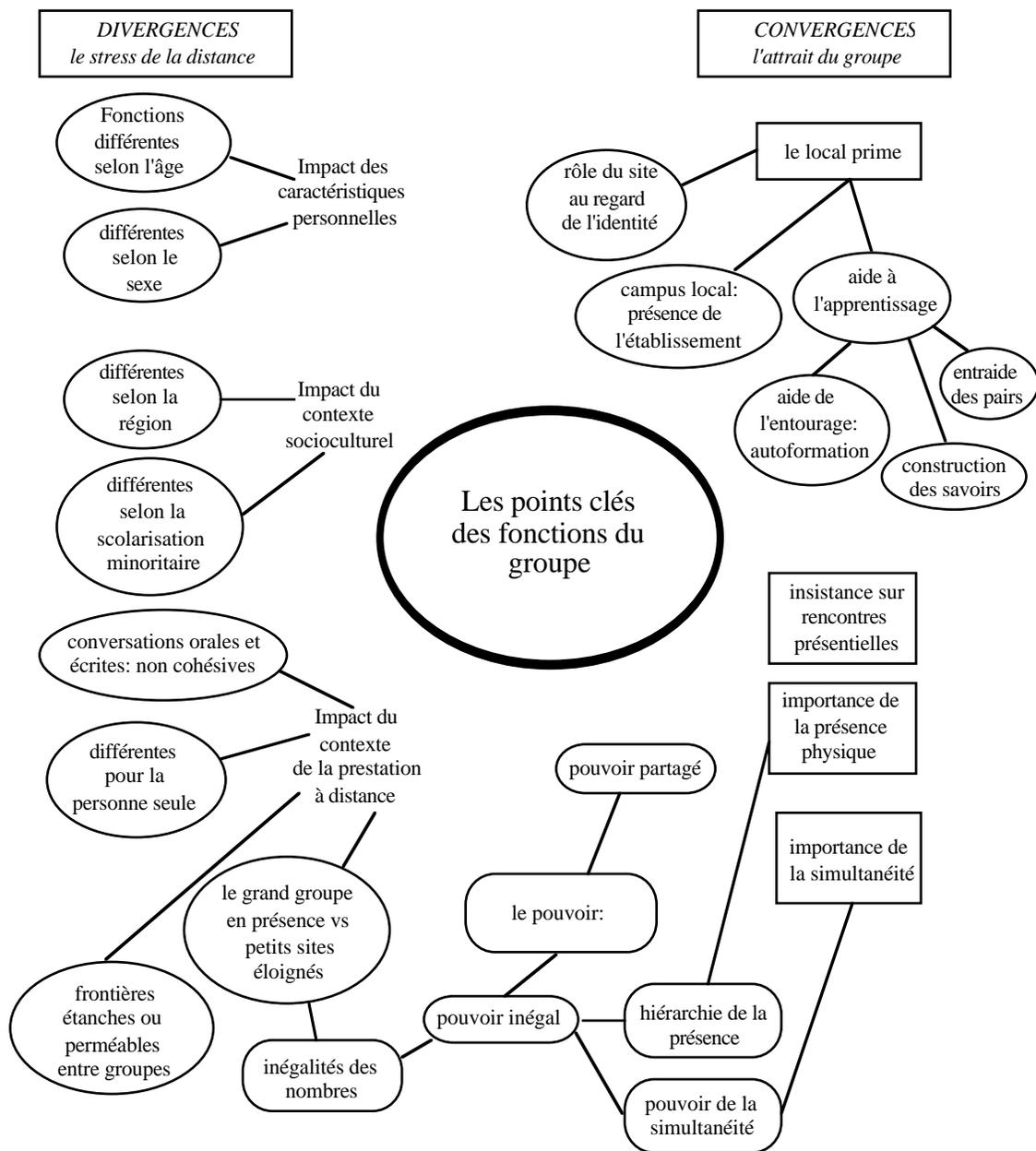


Figure 7-1. Les points clés des fonctions du groupe

L'étude a jeté un éclairage sur les différences dans la perception du groupe. Ces points de divergence sont associés au stress suscité par la distance. Les caractéristiques personnelles, le contexte socioculturel et la prestation à distance ont tous un impact sur les perceptions du groupe. Les personnes d'âge mûr font preuve d'autonomie et de sérieux dans les études tandis que les jeunes femmes éprouvent de la gêne devant la caméra. Les hommes ont une image plus impersonnelle des relations dans le groupe que les femmes. Les différences entre les petites villes dans le Nord, de taille et de vitalité

ethnolinguistique à peu près égale, et l'impact de Toronto et d'Ottawa dans leur région respective influencent les relations entre les groupes-sites. La prestation à distance donne lieu à des inégalités importantes entre les sites, au dérangement causé par les conversations orales et écrites et à l'établissement de frontières du groupe qui englobent ou excluent les personnes éloignées.

Il y a également une convergence dans la perception des fonctions du groupe. L'attrait du groupe-site et de la collectivité locale est évident dans toutes les dimensions, qu'il s'agisse d'apprentissage, de relations sociales ou d'appartenance culturelle. Cette primauté du local provient du rôle du site relativement à l'identité culturelle, de l'ancrage de l'établissement dans le campus local et de la contribution à l'apprentissage des personnes les plus proches, qu'il s'agisse de celles dans le site ou de l'entourage professionnel. L'importance accordée aux rencontres présentiels, à l'immédiateté dans les échanges et à la présence physique du professeur et des autres apprenantes et apprenants est une tendance lourde dans les résultats. La valorisation de la présence a toutefois des conséquences négatives. Elle devient source d'inégalités de pouvoir dans le groupe, localisées surtout dans les relations entre groupes-sites.

Les implications théoriques

La recherche que nous avons menée comporte, nous l'avons vu au chapitre trois, plusieurs limites inhérentes à une approche interprétative et au contexte de la prestation à distance en milieu minoritaire. Les caractéristiques personnelles de la chercheuse la prédisposent à accorder une valeur au groupe et à s'identifier à la population cible. L'utilisation d'outils fondés sur la verbalisation et les nombreuses étapes d'analyse des données incitent à la prudence dans l'interprétation. La taille réduite de l'échantillon et sa diversité permettent peu de comparaisons internes. Enfin, et surtout, le mélange de champs dans notre analyse introduit des parasites conceptuels, notamment pour intégrer des notions identitaires sociologiques.

Compte tenu des limites de la recherche, nous croyons néanmoins avoir jeté un éclairage plus nuancé sur le groupe à distance en milieu minoritaire et avoir contribué certains éléments aux théories dans les trois champs qui ont servi à construire le cadre conceptuel.

Les implications théoriques les plus importantes, à notre avis, portent sur l'éducation en francophonie minoritaire. Tel que nous l'avons expliqué au chapitre deux, l'apprenante ou l'apprenant adulte franco-ontarien fait si peu l'objet d'études qu'il n'existe aucune théorie à ce sujet. En plus de l'apport de données empiriques sur la typologie de

Breton (1994), notre étude ajoute aux écrits sur l'éducation dans la francophonie minoritaire canadienne en offrant quelques éléments de compréhension d'une section peu explorée de la population, les apprenantes et apprenants adultes en Ontario français. D'autres recherches pourront désormais s'appuyer sur les caractéristiques de ces adultes : l'orientation vers les études plutôt que vers les rencontres sociales; la préférence pour des modèles pédagogiques et technologiques mettant en valeur le visuel, l'immédiateté, la présence physique des pairs et l'entraide; l'ouverture à des personnes de mentalités différentes; l'appartenance à la localité et à la région qui est familière à l'adulte. Les données empiriques sur la préférence pour apprendre en groupe et sur les dispositifs technologiques qui appuient ce type d'apprentissage viennent prouver les hypothèses de certains auteurs (Thomas et McDonell, 1995; Adam, 1995; Kérisit et Dubois, 1995; Frenette et Quazi, 1994; Ribordy, 1993) selon lesquelles les franco-minoritaires cherchent à se retrouver avec les personnes qui partagent leur langue et partagent leur situation de minoritaire. La préférence des sujets pour le groupe et l'affinité collective pour le groupe qui se dégage des résultats viennent préciser le modèle d'approche collective en formation à distance (Paquette-Frenette et Larocque, 1995). Elles répondent également à l'appel de Landry et Allard (1999) de développer des modèles éducatifs qui contribuent véritablement à la survivance culturelle et linguistique d'une minorité : les modèles privilégiés par les adultes franco-ontariens illustrent ainsi la pédagogie communautaire et collective souhaitée par Landry et Allard (1999). Les liens entre les phénomènes groupaux et l'appartenance au groupe socioculturel, tels que l'importance de la dimension sociale, de l'immédiateté, du besoin de se voir, des rencontres physiques et de l'ancrage dans la communauté locale fournissent des éléments permettant de mieux comprendre les adultes autochtones ou de minorités linguistiques ailleurs dans le monde lorsqu'il s'agit d'apprentissage au moyen des technologies. La découverte d'un nouveau type de foyer de socialisation pour la francophonie ontarienne au moyen du site local du cours à distance nous semble particulièrement intéressante à cet égard; elle s'ajoute, par ailleurs, aux théories des géographes sociaux (Gilbert, 1999b; Shields, 1991) mettant en valeur l'intersection entre la géographie et la culture.

Dans le champ du groupe en formation, l'étude ajoute aux notions acquises sur l'apprentissage en groupe dans un domaine en pleine croissance, celui de la formation à distance. En contribuant une meilleure compréhension du déroulement et des effets de l'expérience étudiante dans les cours synchrones fondés sur les technologies auditives, nous espérons apporter des connaissances qui permettront d'améliorer la transaction éducative. L'étude a décrit les conditions qui appuient l'apprentissage collaboratif dans le groupe synchrone éparpillé dans divers sites : des stratégies d'enseignement bien conçues

qui mettent en relation les personnes devant le professeur et les apprenantes et apprenants éloignés; les mélanges d'âge, de culture et de villes qui favorisent la remise en question des idées reçues; la taille réduite du groupe; la participation à un même programme et l'inscription à plein temps. Les conditions qui suscitent les effets négatifs du groupe, associées principalement au fait de se trouver à distance, mettent en relief un aspect du groupe qui reste trop souvent sous silence chez les auteurs du champ de l'andragogie (Foley, 1992). En comparant les statuts des sous-groupes et personnes éloignées dans les cours multisites, nous avons tiré des résultats des concepts nouveaux : la hiérarchie de la présence et le degré de perméabilité et d'étanchéité des groupes-sites par rapport aux personnes éloignées. L'asymétrie dans le groupe qui provient du privilège du site émetteur en présence du professeur est donc une caractéristique qui distingue le groupe synchrone en vidéoconférence ou audioconférence des autres groupes présentés dans les écrits, le groupe présentiel et le groupe télématique. L'étude permet d'ajouter une façon d'envisager le pouvoir dans le groupe au moyen de la relation entre les groupes-sites. Cette référence au pouvoir se distingue de l'approche de Landry (1995) et de Imel et Tisdell (1996) qui se centrent sur des questions psychologiques ou systémiques telles que les inégalités de race, de sexe ou de classe sociale.

L'étude contribue aux théories sur la formation à distance de plusieurs façons. D'abord, elle attire l'attention sur des contextes peu fouillés à date, c'est-à-dire les cours postsecondaires à distance en mode synchrone et le groupe de formation en contexte minoritaire. Peu d'écrits dans ce champ portent sur le contexte collégial; les données provenant de plus de la moitié des sujets enrichissent les connaissances à cet égard. La micro-analyse de l'espace social et communicationnel du groupe-site éloigné contribue le genre de données que demandait Anderson (1994) pour aider à mieux comprendre ce phénomène du cours synchrone. Deuxièmement, l'étude a exploré les différences entre les femmes et les hommes, ce qui n'est pas souvent le cas dans les écrits du champ. L'attention accordée par la majorité des femmes de notre étude aux relations affectives appuie les recherches préalables, mais le discours des hommes sur le caractère moins personnel des relations contribue à la connaissance de l'adulte qui apprend à distance. De plus, nous avons apporté une perspective nouvelle sur le phénomène de conversations latérales écrites, c'est-à-dire le bruit que font les étudiantes ou étudiants qui tapent à l'ordinateur pendant le cours pour bavarder, en l'analysant selon la grille de l'âge et de la cohésion du groupe. Le bruit des conversations écrites crée des tensions entre les jeunes et les adultes d'âge mûr, obligeant ces derniers à perturber l'harmonie du groupe-site en demandant qu'elles cessent.

Surtout, l'étude a l'originalité d'avoir proposé la notion de la proximité subjective du site à distance. Ainsi, le campus local des établissements du Nord, qui est considéré un site à distance par les gestionnaires, est considéré par les adultes pour qui le déplacement est un obstacle, l'établissement même. L'identification des adultes à ce site local met en évidence le concept de la présence de l'établissement au moyen de la vitalité du campus local. Ce concept vient s'ajouter aux travaux de Rourke *et al.* (2001) sur les conditions nécessaires à l'apprentissage optimal dans les cours à distance, soit la présence cognitive, sociale et didactique. Ainsi, la notion de la présence de l'établissement, issue de l'analyse de cours synchrones en milieu minoritaire, pourrait enrichir le champ des modèles organisationnels de la formation à distance pour des populations majoritaires. Enfin, il est à espérer que le résultat de l'importance des rencontres présentiels pour une population minoritaire apporte de nouveaux éléments pour alimenter les débats en formation à distance sur l'équilibre à rechercher entre la présence et la séparation.

La catégorisation des fonctions et sous-fonctions que nous avons effectuée nécessite des recherches pour en vérifier la pertinence dans d'autres contextes. La conceptualisation des métafonctions pourra servir aux études qui voudront explorer l'intersection entre le groupe en formation et la culture. L'identification des fonctions n'est qu'un premier pas vers une liste soit plus synthétique soit plus complète des fonctions du groupe en formation des adultes à distance. Nous avons tenté de tirer quelques conclusions au sujet des liens entre les métafonctions, entre les dimensions retenues ou entre les points clés qui se dégagent de l'étude. Ces essais embryonnaires d'explication des fonctions du groupe devront faire l'objet de recherches futures.

Avec l'accroissement d'activités en temps direct au moyen des technologies de l'Internet, les vidéoconférences intégrées au web prennent de plus en plus d'importance (VIDE, 2002). La possibilité d'introduire des activités synchrones dans les cours en ligne sans encourir les coûts associés à la vidéoconférence par voie téléphonique ouvre à nouveau le débat sur la pertinence de l'apprentissage asynchrone. Les résultats de notre étude sur l'importance de la simultanéité et de la possibilité de voir les gestes du professeur et les autres personnes dans le cours trouvent donc une pertinence accrue.

Les implications pratiques

L'écoute privilégiée des étudiantes et étudiants à distance aura certes des retombées dans notre propre pratique. De plus, nous espérons que nos travaux permettront d'outiller plus efficacement les divers acteurs de la formation des adultes à distance. Les descriptions du contexte fournies dans l'étude aideront les formateurs et formatrices des

ordres d'enseignement postsecondaire à mieux comprendre le déroulement et les effets de l'expérience étudiante dans les cours médiatisés et par conséquent à améliorer la transaction éducative. Nous nous appuyons sur les résultats pour adresser des recommandations aux enseignantes et enseignants et aux gestionnaires de programmes à distance.

Les stratégies d'enseignement

Les résultats confirment l'importance de l'interaction pour l'apprentissage et montrent que le potentiel d'interactivité des technologies de conférence n'est pas exploité dans un grand nombre des cours collégiaux et universitaires en Ontario français. L'absence de discussions ou de travaux d'équipe dans plusieurs cours laisse entrevoir qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour maximiser le potentiel du groupe pour l'apprentissage. Suite à notre étude, nous recommandons les stratégies suivantes :

- Pour augmenter le sentiment d'appartenance des francophones minoritaires dans les cours à distance, bâtir des activités de groupe qui mettent en réseau les diverses communautés locales, qui lient les “ îlots francophones dispersés dans une mer anglophone ” (Farmer, 1996). Inclure la question de la situation minoritaire dans les discussions, en faire un élément de dialogue en adoptant l'approche de la pédagogie critique. Élaborer des travaux et activités pratiques qui mettent l'adulte en relation avec sa communauté locale.
- Assurer un nombre minimum de rencontres présentiels à l'intérieur d'un cours (deux ou trois) : au début pour établir les relations sociales et apprendre les manipulations techniques, puis aux moments propices pour faciliter le travail d'équipe et réduire les conflits ou les malentendus, et à la fin pour l'intégration sociale et cognitive.
- Viser l'inclusion d'au moins une activité de groupe, bien conçue et animée, dans chaque séance de cours, peu importe la discipline. Pour ce faire, entreprendre une formation des formateurs aux pédagogies de groupe.
- Mettre en place des mécanismes pour surmonter les obstacles du travail d'équipe à distance : augmenter le temps d'antenne avant et après le cours, organiser des systèmes de courriel et de bavardoir, organiser des rencontres présentiels, couvrir les frais d'appels interurbains si nécessaire. Surtout, former les apprenantes et apprenants aux techniques de travail en collaboration.

- Assurer la présence didactique, sociale et cognitive dans le cours à distance. Pour ce faire, élaborer des stratégies qui impliquent et incluent les étudiantes et étudiants éloignés, afin de contrer les stéréotypes face aux personnes éloignées.
- Bâtir l'esprit de groupe dans le groupe-classe dès le début du cours, afin de minimiser l'abandon. Mettre sur pied des systèmes de support administratif, logistique et pédagogique aux personnes éloignées dès la première séance.
- Porter une attention spéciale aux problèmes du son dans les cours par audioconférence ou vidéoconférence, en particulier pour des adultes plus âgés ou pour des personnes qui ont des difficultés auditives. Mettre en place des mécanismes pour réduire les conversations latérales orales et écrites (clavardage).
- Éviter les discussions et activités de groupe qui mettent en présence uniquement les personnes dans le groupe-site. Créer régulièrement des sous-groupes composés de personnes de divers sites. Pour ce faire, trouver des solutions technologiques pour répondre aux priorités pédagogiques et andragogiques. Viser l'alternance d'activités à l'intérieur du groupe-site et d'activités qui mettent en relation des personnes de divers sites.
- S'assurer que toutes les activités incluent les personnes seules. À cet effet, instituer le mentorat entre pairs ou des stratégies d'adoption d'un collègue à distance par deux personnes dans le groupe en présence du professeur.

Les stratégies administratives

La recherche offre aux gestionnaires d'établissements postsecondaires des données sur les adultes minoritaires inscrits aux cours à distance. La formation à distance, déjà fortement ancrée en milieu minoritaire, continue de s'accroître. Deux programmes à distance de formation initiale à l'enseignement qui seront bientôt mis sur pied donneront un nouvel essor aux études à distance. Les résultats fournissent des idées de stratégies que les gestionnaires peuvent mettre en place pour contribuer à l'épanouissement de la collectivité francophone ontarienne. Elles peuvent également servir d'outils pour que les responsables des ministères puissent mieux formuler des politiques de développement de la formation à distance pour la population franco-ontarienne aux ordres d'enseignement postsecondaire. Pour garantir le succès et l'évolution de la formation à distance dans les collèges et les universités, il est important de connaître la clientèle et d'adapter les modèles à ses besoins. Nous faisons les recommandations suivantes pour aider les

gestionnaires à prendre les meilleures décisions quant aux choix de modèles organisationnels et pédagogiques de formation à distance et des systèmes technologiques pour les appuyer :

- Favoriser les modèles pédagogiques et les systèmes technologiques qui mettent les adultes franco-ontariens en situation de groupe. D'après les résultats, le groupe demeure la condition optimale pour l'apprentissage pour une population minoritaire.
- Introduire avec beaucoup de prudence les modèles pédagogiques d'apprentissage individuel, parce qu'ils risquent de réduire considérablement l'accès aux études avancées.
- Même si l'évolution des technologies permet de prédire une utilisation accrue de la vidéoconférence au sein de cours en ligne au moyen de l'ordinateur personnel, maintenir le système des groupes-sites. Les avantages de l'appartenance au site local sont tellement évidents d'après les résultats de l'étude qu'il serait important d'en tenir compte en milieu minoritaire. L'appartenance au site local est importante pour l'adulte qui peut difficilement se déplacer ainsi que pour l'individu minoritaire qui gagne à être ancré dans sa communauté.
- Favoriser les modèles pédagogiques et les systèmes technologiques qui assurent une présence visuelle en temps direct. Réserver les audioconférences aux disciplines sociales qui n'exigent pas de travaux pratiques et aux étudiantes et étudiants de deuxième et troisième cycles. Ne recourir aux audioconférences que s'il n'y a pas d'autre choix possible.
- Afin d'assurer aux apprenantes et apprenants à distance une expérience de qualité équivalente à celle des personnes sur campus, mettre en place des systèmes de support administratif, logistique, technologique, pédagogique et motivationnel qui garantissent la présence de l'établissement.
- Dans le Nord, maintenir le système de campus locaux afin de fournir à l'adulte à distance un lieu d'appartenance à l'établissement. Dans l'Est et le Centre-Sud, établir de tels campus locaux selon le modèle des collèges et universités du Nord.

Pistes futures

Somme toute, une recherche auprès de quelques adultes à un moment précis de l'évolution des cours à distance soulève bien plus d'interrogations qu'elle n'apporte de réponses. En ce sens les résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche doivent être considérés comme un premier pas vers une exploration plus précise par de futurs chercheurs.

L'étude a fourni les premiers jalons d'une compréhension du groupe à distance du point de vue de ses composantes essentielles, soit la tâche et les rapports interpersonnels. Il faut cependant reconnaître la nécessité de mener des recherches plus approfondies sur les liens entre les aspects sociaux et cognitifs dans les groupes à distance, autant dans les forums télématiques que dans les cours synchrones. Puis, afin de préciser les éléments de comparaison entre le groupe à distance et le groupe présentiel dans diverses situations d'apprentissage, il y aurait lieu de mener des expérimentations dans lesquelles les mêmes activités de groupe sont introduites dans un cours présentiel et un cours à distance, comme Solar (2003) l'a fait pour une tâche d'équipe dans les cours en ligne. Des études centrées sur les caractéristiques de l'adulte minoritaire étudiant à distance, notamment les styles d'apprentissage et le rôle de l'entourage local pour son autoformation, pourraient jeter un éclairage intéressant sur cette clientèle peu connue, en lien avec des phénomènes groupaux. De plus, la perspective des formateurs et formatrices d'adultes sur les fonctions et dynamiques du groupe dans les cours à distance devrait faire l'objet d'une attention particulière.

Étant donné que le cadre élaboré pour cette recherche a fourni des résultats innovants sur le plan théorique, il serait pertinent de l'appliquer à d'autres populations ou à d'autres types de groupes à distance. Ainsi, les questions soulevées par rapport à la dimension socioculturelle gagneraient à être explorées auprès de populations autochtones ou franco-minoritaires et comparées à des adultes de milieux majoritaires francophones et anglophones. Il faudrait toutefois élaborer des outils plus précis pour l'utilisation de la typologie de Breton (1994), en particulier pour clarifier l'impact de la scolarité antérieure en milieu minoritaire. La présence imprévue d'un nombre assez élevé de personnes d'origine africaine dans notre échantillon a ouvert des pistes intéressantes sur lesquelles pourraient s'engager d'autres chercheurs pour étudier l'intersection entre la formation à distance et la dimension socioculturelle. Afin de caractériser plus finement cette intersection, il serait important de s'entretenir avec des adultes minoritaires inscrits à un mode d'apprentissage individuel à distance (correspondance, autoapprentissage sur Internet) ou en vidéoconférence personnelle (à domicile ou au bureau) pour voir si les

aspects socioculturels sont comparables. L'observation d'échanges dans les forums de discussion de cours en ligne en milieu minoritaire pourrait remplacer les entretiens directs avec les acteurs et actrices en formation et contribuer à comprendre les fonctions du groupe à partir d'une perspective différente.

La vidéoconférence, le dispositif de prestation à distance privilégié par nos sujets, est associé à la simultanéité des échanges, aux éléments visuels et auditifs et, dans les configurations propres aux cours en Ontario français, aux sites d'accès aux technologies qui réunissent un petit nombre d'apprenantes et d'apprenants. Quelle importance auraient ces éléments, toutefois, si le groupe synchrone se trouvait en ligne, dans un environnement d'échanges écrits, comme dans le bavardoir, ou en mode individuel, comme en vidéoconférence à domicile ? Il apparaît intéressant d'explorer le poids relatif des composantes associées à un dispositif particulier chez des adultes étudiant à distance. Ainsi, des populations qui partagent les mêmes caractéristiques géo-démographiques que nos sujets auraient-elles les mêmes préférences pour la simultanéité, la présence physique, le visuel et l'appartenance locale ? Il y aurait donc lieu de pousser plus loin l'expérimentation à Terre-Neuve, dans les parties rurales des provinces de l'Ouest ou dans le nord du Québec, par exemple, pour cerner l'impact du groupe-site de petite taille. À ce sujet, l'étude des liens et des conflits entre le groupe en présence du professeur et les personnes éloignées serait urgent, en particulier selon une perspective de différences de pouvoir.

Il reste donc à espérer qu'un nombre grandissant de chercheurs caractériseront toujours plus finement ce contexte de groupe encore peu exploré.

Pour la population franco-ontarienne qui s'est exprimée dans cette étude, le groupe synchrone retient des caractéristiques d'un cours en présence qu'elle juge essentielles : l'oral, le visuel, l'immédiateté, l'ancrage dans la communauté locale et la présence physique la plus fréquente possible. Limités dans leurs choix de prestation de cours postsecondaires, les adultes franco-ontariens acceptent de suivre des cours à distance, mais à condition que ces derniers réunissent les composantes qui les mettent en contact direct. La communication par écrit, asynchrone, possible dans les environnements virtuels sur Internet, ne semble pas pour le moment réunir les conditions voulues. L'avenir et d'autres études pourront vérifier les conclusions partielles de notre étude pour une population minoritaire adulte. Les générations du millénaire, habituées aux ordinateurs et aux communications en réseau, se démarqueront probablement des adultes

interpellés par notre recherche. Ces générations montantes accueilleront possiblement la virtualité totale que leurs prédécesseurs mettent de côté pour le moment. D'autre part, les capacités de synchronicité visuelle croissantes des technologies ramèneront peut-être ces jeunes adultes minoritaires aux mêmes conclusions que les générations précédentes. Pour ces “ têtus souterrains et solidaires ” évoqués par le poète Dickson (1975), les technologies synchrones visuelles numériques offriront peut-être tout autant le moyen de créer les espaces virtuels collectifs recherchés par la communauté minoritaire.

Références

- Adam, D. (1995). Étude comparative des caractéristiques internes et externes des communautés d'entraide francophone et anglophone de Sudbury-Manitoulin. *Reflets : Revue ontaroise d'intervention sociale et communautaire*, 1(2), 72–89.
- Adam, D. et Carrier, D. (1993, mai). *Enseignement universitaire et francophonie. Analyse d'une expérience potentiellement exemplaire*. Communication présentée lors du congrès annuel du Conseil canadien pour l'étude de l'éducation, Ottawa.
- Aebischer, V. et Oberlé, D. (1990). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- AEFO. (2003). Document téléaccessible à l'URL : <http://www.franco.ca/aefo>. Consulté le 15 novembre 2003.
- Alessi, S. M., et Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for Learning : Methods and Development*. (3e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Allard, R. (1994). *Les croyances reflétant la vitalité ethnolinguistique*. Thèse de Ph.D. inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Allardt, E. (1992). Qu'est-ce qu'une minorité linguistique ? In H. Giordan (dir.) *Les minorités en Europe. Droits linguistiques et Droits de l'Homme*. (pp. 45–54). Paris : Éditions KIMÉ.
- Amundsen, C. L. (1988). *An investigation of institutional support for peer contact in distance education*. Thèse de Ph.D. inédite, Université Concordia, Montréal.
- Anderson, T. (1994). *Socially shared cognition in distance education : an exploration of learning in an audio teleconferencing context*. Thèse de Ph.D. inédite, Université de Calgary, Calgary.
- Anderson, T. (1992). Distance Education Delivery Networks – Role in Community and Institutional Development. In D. Wall et M. Owen (dir.), *Distance Education and Sustainable Community Development* (pp. 87–103). Canadian Circumpolar Institute/ Athabasca University Press.
- Anderson, T. et Fathi, E. (dir.). (2004). *Theory and practice of online learning*. Athabasca, AL: Athabasca University.
- Anderson, T. et Garrison, D. R. (1995a). Critical thinking in distance education : developing critical communities in an audio teleconference context. *Higher Education*, 29(2), 183–199.
- Anderson, T. D., et Garrison, D. R. (1995b). Transactional Issues in Distance Education : The Impact of Design in Audioteleconferencing. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 27–45.
- Anderson, T. et Kanuka, H. (2003). *e-Research. Methods, Strategies, and Issues*. Boston : Pearson Education.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. et Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2). Document téléaccessible à l'URL : <http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln-vol5issue2v2.htm>. Consulté le 8 mai 2003.
- Anderson, J. R., Reder, L. M. et Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5–11.

- Anzieu, D. et Martin, J. (1982). *La dynamique des groupes restreints* (6e éd.) Paris : Presses universitaires de France.
- Atman, K. S. (1991). Conative capacity and attention control : implications for distance education. In *Distance education symposium : selected papers* (pp. 1–7). American Center for the Study of Distance Education, Penn State University.
- Aubry, J.-M. et St-Arnaud, Y. (1975). *Dynamique des groupes. Initiation à son esprit et à quelques-unes de ses techniques*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Barrett, E. (dir.) (1992). *Sociomedia : multimedia, hypermedia, and the social construction of knowledge*. Cambridge, Mass. : The MIT Press.
- Bates, T. (2005). *Technology, e-learning, and distance education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Bates, A. W. T. (2000). *Managing technological change. Strategies for college and university leaders*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bates, A. W. T. (1997). The impact of technological change on open and distance learning. *Distance Education*, 18(1), 93–109.
- Bates, A. W. T. (1995). *Technology, open learning and distance education*. London : Routledge.
- Beaud, J.-P. (1993). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 195–225). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Beaudin, M. (1993). État comparatif des francophones hors-Québec. *Égalité*(34), 83–110.
- Beaudin, G. et Savoie, A. (1995). L'efficacité des équipes de travail : définition, composantes et mesures. *Revue québécoise de psychologie*, 16 (Numéro spécial “ groupe et équipe de travail ”), 185–201.
- Beaulieu, M., Demers, B., Harvey, L. et Proulx, J. (1998). L'enseignement synchrone multimédiatisé à distance : vidéoconférence, internet ou de retour à la classe régulière ? *DistanceS*, 2(2), 27–48.
- Beaudoin, M. F. (1991). Researching practice and practicing research : critique of distance education research and writing. In ACSDE (dir.) *Distance education symposium : selected papers. ACSDE research monographs. Number 4.* (pp. 1–8). University Park, PA : The American Center for the Study of Distance Education.
- Bélanger, P. et Blais, M. (1995). Perspectives mondiales de la recherche en éducation des adultes. *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 9(1), 113–124.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. et Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing. The development of self, voice and mind*. [New York] : Basic Books, Inc.
- Berg, L. B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Toronto : Allyn & Bacon.
- Berge, Z. L. (2001). A Tangled Web Indeed : The Difficulty of Developing a Research Agenda for Distance Education. *DEOSNews*, 11(10).

- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(3), 509–526.
- Bernard, R. (1990). *Un avenir incertain. Comportements linguistiques et conscience culturelle des jeunes Canadiens français*. Ottawa : Fédération des jeunes Canadiens français.
- Bernard, R. (1988). *De Québécois à Ontariens. La communauté franco-ontarienne*. Hearst : Le Nordir.
- Bernier, C. (1998). Ethos familial et contexte minoritaire : comparaison des représentations de la famille entre mères francophones et anglophones de la région de Sudbury. *Revue du Nouvel-Ontario*, 22, 9–44.
- Billings, D. (1991). Learning style preferences and distance education : a review of literature and implications for research. In ACSDE (dir.) *Distance education symposium : selected papers. ACSDE research monograph. Number 8*. (pp. 1–11). University Park, PA : The American Center for the Study of Distance Education.
- Bilodeau, H. et Potvin, M. (2002, mai). *Groupes et vidéoconférence*. Communication présentée lors du Colloque ICDE et Association canadienne de l'éducation à distance, Calgary.
- Biner, P. M., Welsh, K. D., Barone, N. M., Summers, M. et Dean, R. S. (1997). The impact of remote-site group size on student satisfaction and relative performance in interactive telecourses. *American Journal of Distance Education*, 11(1), 23–33.
- Bion, W. R. (1972). *Recherches sur les petits groupes*. (E.L. Herbert, trad.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Blais, A. (1984). Le sondage. In B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 317–357). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Blais, M., Chamberland, E., Hrimech, M. et Thibault, A. (1994). *L'andragogie. Champ d'études et profession. Une histoire à suivre*. Montréal : Guérin universitaire.
- Boissonneault, J. (1996). Bilingue/francophone, Franco-Ontarien/Canadien français : choix des marques d'identification chez les étudiants francophones. *Revue du Nouvel-Ontario*, 20, 173–192.
- Boisvert, D. (1987). *Comportements d'aide des apprenants en tant que membres d'un groupe en téléconférence*. Thèse de Ph. D. inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Boisvert, D., Cossette, F. et Poisson, M. (1995). *Animation de groupes. Approche théorique et pratique pour une participation optimale*. Cap-Rouge, Qué. : Les Presses Inter Universitaires.
- Boling, N. C. et Robinson, D. H. (1999). Individual study, interactive multimedia, or cooperative learning : Which activity best supplements lecture-based distance education ? *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 169–174.
- Bordeleau, L.-G., Bernard, R. et Cazabon, B. (1999). L'éducation en Ontario français. In J. Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*. (pp. 435–473). Moncton : Les Éditions de l'Acadie.

- Boshier, R. (1977). Motivational orientations re-visited : life-space motives and the education participation scale. *Adult Education*, 27(2), 89–115.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants : a factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21(2), 3–26.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boudreau, F. (1995). La francophonie ontarienne au passé, au présent et au futur : un bilan sociologique. In J. Cotnam, Y. Frenette et A. Whitfield (dir.), *La francophonie ontarienne : bilan et perspectives de recherche* (pp. 17–51). Ottawa : Le Nordir.
- Boudreau, F. et Nielsen, G. M. (1994). Présentation. Francophonies minoritaires. Identités, stratégies et altérité. *Sociologie et sociétés*, XXVI(1), 3–14.
- Bourgeois, É. et Frenay, M. (2001). Apprendre en groupe. Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation. In C. Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*. (pp. 99–114). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bourgeois, É. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bouyssières, P. (2001). Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes. In C. Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*. (pp. 11–33). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Bowman, A. M. et Will, R. (1994). Distance education for women : peril or possibility ? In P. Bourne, P. Masters, N. Amin, M. Gonick et L. Gribowski (dir.), *Feminism and education : a Canadian perspective* (pp. 65–80). Toronto : Centre for Women's Studies in Education, OISE.
- Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie. *Sociologie et Sociétés*, XXVI(1), 59–70.
- Breton, R. (1964). Institutional completeness of ethnic communities and the personal relations of immigrants. *American Journal of Sociology*, 70(2), 193–205.
- Breton, R. et Savard, P. (1982). Introduction. In R. Breton et P. Savard (dir.), *The Quebec and Acadian diaspora in North America* (pp. xiii–xix). Toronto : The Multicultural History Society of Ontario.
- Briand, A. (1995). Le choc de la réalité : les illusions de l'approche humaniste sur le fonctionnement des comités. *Revue québécoise de psychologie*, 16(Numéro spécial “ groupe et équipe de travail ”), 155–184.
- Brookfield, S. D. (2003). Racializing the Discourse of Adult Education. *Harvard Educational Review*, 73(4), 497–523.
- Brookfield, S. (1987). Eduard Lindeman. In P. Jarvis (dir.) *Twentieth century thinkers in adult education* (pp. 119–143). London : Routledge.
- Brown, G. et Wack, M. (1999). The Difference Frenzy or Matching Buckshot with Buckshot. *New Horizons in Adult Education*, May/June 1999. Document téléaccessible à l'URL : <http://www.horizon.unc.edu/TS/reading/1999-05.asp>. Consulté le 3 novembre 1999.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning : higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2e éd.). Baltimore : Johns Hopkins University Press.

- Bureau, B. (1989). *Mêlez-vous de vos affaires. 20 ans de luttes franco-ontariennes*. Ottawa : Association canadienne-française de l'Ontario.
- Burge, E. J. (2000). Editor's Notes. In E. J. Burge (dir.), *The Strategic Use of Learning Technologies* (Vol. 88, pp. 1–5). San Francisco : Jossey-Bass.
- Burge, E. J. (1993). *Students' perceptions of learning in computer conferencing : a qualitative analysis*. Thèse de D.Ed. inédite, Université de Toronto, Toronto.
- Burge, E. J. (1990). Women as learners : issues for visual and virtual classrooms. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education* 4(2), 1–24.
- Burge, L. (1988). Beyond andragogy : some explorations for distance learning design. *Journal of Distance Education*, III(1), 5–23.
- Burge, E. et Lenskyj, H. (1990). Women studying in distance education. *Journal of Distance Education*, V(1), 20–37.
- Burge, L. et Haughey, M. (1993). Transformative learning in reflective practice. In T. Evans et D. Nation (dir.), *Reforming open and distance education. Critical reflections from practice* (pp. 88–112). London : Kogan Page
- Burge, E. J., et Howard, J. (1990). Graduate Level Distance Learning : The Students Speak. *Canadian Journal of University Continuing Education*, XVI(1), 49–65.
- Burge, L. et Roberts, J. M. (1998). *Classrooms with a difference. A practical guide to the use of conferencing technologies*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Burke, C., Lundin, R. et Daunt, C. (1997). Pushing the boundaries of interaction in videoconferencing : a dialogical approach. *Distance Education*, 18(2), 349–361.
- Cahoon, B. (dir.) (1998). *Adult learning and the Internet*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Cahoon, B. (1996). Group Learning and Technology. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 71, 61–70.
- Campbell, D. T. et Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston : Houghton Mifflin.
- Cardinal, L. (1995). L'émergence d'un champ d'étude : Les conditions de la recherche sur la francophonie en milieu minoritaire. In Y. Grisé (dir.) *États généraux de la recherche sur la francophonie à l'extérieur du Québec* (pp. 51–57). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Cardinal, L. (1994). Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire : un bilan critique. *Sociologie et Sociétés*, XXVI(1), 71–86.
- Cardinal, L., Lapointe, J. et Thériault, J. Y. (1994). *État de la recherche sur les communautés francophones hors Québec*. Ottawa : Centre de recherche en civilisation canadienne-française.
- Carr-Chellman, A. A., Dyer, D. et Breman, J. (2000). Burrowing Through the Network Wires : Does Distance Detract from Collaborative Authentic Learning ? *Journal of Distance Education*, 15(1), 39–62.
- Carrière, F. (1993). La métamorphose de la communauté franco-ontarienne, 1960–1885. In C. C. Jaenen (dir.) *Les Franco-Ontariens* (pp. 305–340). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Carter, V. (1996). Do media influence learning ? Revisiting the debate in the context of distance education. *Open Learning*, 11(1), 31–40.

- Cartwright, D. et Zander, A. (1968). *Group dynamics : research and theory*. (3e éd.). New York : Harper Collins.
- Cassara, B. B. (dir.) (1990). *Adult education in a multicultural society*. London : Routledge.
- Castonguay, C. (1982). The decline of French as home language in the Quebec and Acadian diaspora of Canada and the United States. In R. Breton et P. Savard (dir.), *The Quebec and Acadian diaspora in North America* (pp. 91–99). Toronto : The Multicultural History Society of Ontario.
- Cazabon, B. (1996). Des marqueurs linguistiques de l'identité culturelle. *Revue du Nouvel-Ontario*, 20, 217–256.
- Cazabon, B. (1989). Qu'est-ce qu'un minoritaire ? *Revue du Nouvel Ontario*(11), 173–174.
- Choquette, R. (1980). *L'Ontario français, historique*. Montréal : Éditions Études Vivantes.
- Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. (1985). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens*. Toronto : Conseil de l'éducation franco-ontarienne.
- CLIFAD. (1998). *La formation à distance en formation continue : donner à l'adulte la maîtrise de sa formation* (Mémoire). Montréal : Comité de liaison de la formation à distance. Document téléaccessible à l'URL : <http://ccfd.crosemont.qc.ca/pdf/Clifad.pdf>. Consulté le 29 novembre 2003.
- CLIFAD. (1997). *La formation à distance vue de près*. Montréal : Comité de liaison de la formation à distance. Document téléaccessible à l'URL : <http://ccfd.crosemont.qc.ca/pdf/Clifad.pdf>. Consulté le 29 novembre 2003.
- CMEC (1994, décembre). *La formation à distance et l'apprentissage ouvert. Un rapport* (Rapport documentaire no 1). Toronto : Conseil des ministres de l'éducation du Canada.
- Coffey, A. et Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data : Complementary research strategies*. San Francisc : Sage.
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (Ouellette, Fernand, trad.). Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Coldeway, D. O. (1990). Methodological issues in distance educational research. In M. G. Moore (dir.) *Contemporary issues in American distance education* (pp. 386–396). Oxford : Pergamon Press.
- Collins, M. (1998). Lifelong Education as Emancipatory Pedagogy. In S. M. Scott, B. Spencer et A. M. Thomas (dir.), *Learning for Life. Canadian Readings in Adult Education* (pp. 107–113). Toronto : Thompson Educational Publishing.
- Collins, M. (1996). Self-directed learning to critical theory. In R. Edwards et A. Hanson et P. Raggatt (dir.), *Boundaries of Adult Learning* (pp. 109–127). London : Routledge/Open University.
- Contact Nord (2004, 9 août). Contact Nord lance sa plate-forme de pointe en apprentissage technologique reliant les communautés du Nord de l'Ontario. Communiqué de presse. Sudbury : Contact Nord.

- Contact Nord (1997, juin). *Besoins et préférences en matière d'éducation et de formation – Sondages auprès des résidentes et résidents du Nord de l'Ontario* (Rapport d'enquête). Sudbury : Contact Nord.
- Cook, J. (2002). The role of dialogue in computer-based learning and observing learning : an evolutionary approach to theory. *Journal of Interactive Media in Education*, 5, 1–29.
- Cookson, P. S. (1989). Research on learners and learning in distance education : a review. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 22–33.
- Cookson, P. S. (1990). Introduction to part two : learners and learner outcomes. In M. G. Moore (dir.) *Contemporary issues in American distance education* (pp. 113–120). Oxford : Pergamon Press.
- Coulter, R. (1989). Women in distance education : a feminist perspective. In R. Sweet (dir.) *Post-Secondary distance education in Canada : policies, practices and priorities*. (pp. 11–22). Athabasca : Athabasca University/Canadian Society for Studies in Education.
- Cotnam, J., Frenette, Y. et Whitfield, A. (dir.). (1995). *La francophonie ontarienne : bilan et perspectives de recherche*. Ottawa : Le Nordir.
- Cranton, P. (1998). Transformative learning : individual growth and development through critical reflection. In S. M. Scott, B. Spencer et A. M. Thomas (dir.), *Learning for life. Canadian readings in adult education* (pp. 188–199). Toronto : Thompson Educational Publishing.
- Cranton, P. (1996). Types of group learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 71, 25–32.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning. A guide for educators of adults*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. London : Sage Publications.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Curtis, D. D. et Lawson, M. J. (2001). Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(1), 21–34.
- Darkenwald, G. G. (1994). Adult learning in groups. In T. Husén et T. N. Postlethwaite (dir.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies* (pp. 91–94). Oxford : Pergamon Press.
- Darkenwald, G. G. et Merriam, S. B. (1982). *Adult education : foundations of practice*. New York : Harper & Row.
- Daugherty, M. et Funke, B. L. (1998). University faculty and student perceptions of web-based instruction. *Journal of Distance Education*, 13(1), 21–39.
- Dauphinais, H. (1998). *Apprendre par l'audio et l'audiographie. La pierre angulaire de l'inforoute*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Davydov, V. V. (1995). The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research, and practice. *Educational Researcher*, 24(3), 12–21.
- Deaudelin, C. et Nault, T. (2003). Apport des TIC à l'apprentissage collaboratif : quels environnements pour quels impacts ? In C. Deaudelin et T. Nault (dir.),

- Collaborer pour apprendre et pour faire apprendre* (pp. 1–6). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- De Kerckhove, D. (1997). *Connected Intelligence. The Arrival of the Web Society*. Toronto : Somerville House Publishing.
- Demers, B., Beaulieu, M., Harvey, L. et Chouinard, L. (1998). Implantation d'un réseau de vidéocommunication : le cas de l'UQAR. *DistanceS*, 2(2), 49–64.
- Dennie, D. (1998). Les Franco-Ontariens. Une perspective multidimensionnelle. *Revue du Nouvel-Ontario*, 22, 101–128.
- Dennie, D. (1995). Le développement de la recherche sur la francophonie ontarienne. In Y. Grisé (dir.) *États généraux de la recherche sur la francophonie à l'extérieur du Québec* (pp. 31–36). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Denzin, N. et Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. London : Sage Publications.
- Deschênes, A.-J. (1991). Autonomie et enseignement à distance. *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, V(1), 32–54.
- Dessaint, M.-P. (1987). *Avantages et inconvénients des rencontres de grand groupe In des cours à distance*. Thèse de Ph. D. inédite, Université de Montréal, Montréal.
- De Varennes, C. (1998). Répartition des cours universitaires francophones au Canada par province. *DistanceS*, 2(2), 107–110.
- De Visscher, P. (1991). *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes. Une brève histoire des groupes restreints*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- De Vries, R. (1997). Piaget's social theory. *Educational Researcher*, 26(2), 4–18.
- De Vries, Y. E. (1996). The Interactivity Component of Distance Learning Implemented in an Art Studio Course. *Education*, 117(2), 180–184.
- Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*. New York : Macmillan.
- Dickson, R. (1975). *Au nord de notre vie*. Poème-affiche. Sudbury : Prise de parole.
- Dirkx, J. (1998). Using Groups Effectively in Collaborative Learning. In S. Courtney et J. M. Dirkx (dir.), *Approaches to active learning in adult education : Tips, strategies, and techniques for teaching adults*. Washington, D.C. : American Association of Adult and Continuing Education. Document téléaccessible à l'URL : <http://www.msu.edu/~dirkx/COLRNG.CHP.htm>. Consulté le 24 avril 2002.
- Doré, S. et Basque, J. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Revue de l'éducation à distance*, 13(1), 40–56.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. et Mevel, J.-P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Duning, B., Van Keckerix, M. J. et Zaborowski, L. M. (1993). *Reaching learners through telecommunications : management and leadership strategies for higher education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.

- Dymock, D. et Hobson, P. (1998). Collaborative learning through audioconferencing and voicemail – A case study. *Distance Education*, 19(1), 157–171.
- EBLUL (1995). *Bulletin*. Été 1995. Irlande : European Bureau for Lesser used Languages.
- Éducacentre. (2003). *Modèles d'éducation à distance* (Rapport de recherche) : Division scolaire francophone no 310 de la Saskatchewan/REFAD. Document téléaccessible à l'URL : <http://dssf.sk.ca/refad/multimodes>.
- Eichler, M. (1991). *Nonsexist research methods. A practical guide*. New York : Routledge.
- Elmholdt, C. (2003). Metaphors for Learning : cognitive acquisition versus social participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 115–131.
- Evans, T. (1994). *Understanding learners in open and distance education*. London : Kogan Page.
- Evans, T., King, B. et Nunan, T. (1993). Teaching towards critical research, reflection and practice in distance education. In T. Evans et D. Nation (dir.), *Reforming open and distance education. Critical reflections from practice* (pp. 36–54). London : Kogan Page.
- Evans, T. et Nation, D. (1993). Introduction : reformations in open and distance education. In T. Evans et D. Nation (dir.), *Reforming open and distance education. Critical reflections from practice* (pp. 7–14). London : Kogan Page.
- Fabro, K. G. et Garrison, D. R. (1998). Computer conferencing and high-order learning. *Indian journal of open learning*, 7(1), 41–53.
- Facey, E. E. (2001). First Nations and Education by Internet : The Path Forward, or Back ? *Journal of Distance Education*, 16(1), 113–125.
- Faille, C. et Umbriaco, M. (1999). *L'apprentissage ouvert et la formation à distance au Canada. Rapport présenté au Asia-Pacific Economic Cooperation Education Forum Project*. (RG34-2/1999F). Ottawa : Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.
- Faith, K. (1988). Naming the problem. In K. Faith (dir.) *Toward new horizons for women in distance education. International perspectives*. (pp. 3–18). London : Routledge.
- Farmer, D. (1996). *Artisans de la modernité. Les centres culturels en Ontario français*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Farmer, D. (1990). *Dynamique interne et espace sociétal : le cas des centres culturels en Ontario français*. Thèse de doctorat (sociologie) inédite, Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse.
- Farr, C. W., Murphy, K. L. et Weibel, K. M. (1993, Aug. 4–6, 1993). *Teaming up with researchers and instructional designers to achieve immediacy and social presence in videoconferencing*. Communication présentée à la Ninth Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Madison WIS.
- Feenberg, A. (1992). Le monde de l'écrit : théorie et pratique de la conférence assistée par ordinateur. In P. Périn et M. Gensollen (dir.), *La communication plurielle. L'interaction dans les téléconférences* (pp. 224–248). Paris : La documentation française.

- Feenberg, A. (1989). The Written World : On the Theory and Practice of Computer Conferencing. In R. Mason et A. Kaye (dir.), *Mindweave : Communication, Computers and Distance Education* (pp. 22–39). Oxford : Pergamon Press.
- Fenwick, T. (2002). *New understandings of learning in work : Implications for education and training*. (Rapport de recherche). Edmonton : University of Alberta. Document téléaccessible à l'URL : <http://www.ualberta.ca/~tfenwick/tara.htm>. Consulté le 24 février 2004.
- Fenwick, T. (1998). Questioning the Concept of the Learning Organization. In S. M. Scott, B. Spencer et A. M. Thomas (dir.), *Learning for Life : Canadian Readings in Adult Education* (pp. 140–152). Toronto : Thompson Educational Publishing.
- Ferris-Adamek, S. (1999). *Examining Organizational Culture in a Systemic Business-Education Partnership*. Thèse de Ph.D., Université de Toronto, Toronto.
- Fiddler, M. (1992). Developing and implementing a distance education secondary school program for isolated First Nation communities in Northwestern Ontario. In D. Wall et M. Owen (dir.), *Distance education and sustainable community development* (pp. 105–118). Canadian Circumpolar Institute/Athabasca University Press.
- Flannery, D. D. (2000). Connection. In E. Hayes et D. D. Flannery (dir.), *Women as Learners. The significance of gender in adult learning*. (pp. ch. 5). San Francisco : Jossey-Bass.
- Foley, G. (1992). Going deeper : teaching and group work in adult education. *Studies in the Education of Adults*, 24(2), 143–161.
- Fontana, A. et Frey, J. H. (2000). The interview : From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Handbook of Qualitative Research*. (2 éd., pp. 645–672). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Freire, P. (1983). *Pedagogy of the oppressed* (Ramos, Myra Bergman, trad.). New York : Continuum.
- Frenette, N. (1995). Les francophones de l'Ontario et la quête de l'égalité des chances. In J. Cotnam et Y. Frenette et A. Whitfield (dir.), *La francophonie ontarienn : bilan et perspectives de recherche* (pp. 52–81). Ottawa : Le Nordir.
- Frenette, N. (1992). *Les Franco-Ontariens et l'accès aux études postsecondaires. Une étude descriptive, comparative et longitudinale*. Thèse de Ph.D. inédite, Université de Montréal.
- Frenette, N., et Quazi, S. (1996). *Accessibilité et participation des francophones de l'Ontario à l'éducation postsecondaire, 1979–1994. Vol. 1 : Rapport final*. Sudbury : Collège Boréal.
- Frenette, N. et Quazi, S. (1994). La francophonie ontarienne et l'accès à l'enseignement supérieur. *Francophonies d'Amérique*, 4, 13–25.
- Fox, J. (dir.) (1987). *The essential Moreno. Writings on psychodrama, group method, and spontaneity*. New York : Springer Publishing Co.
- Fulford, C. P. et Zhang, S. (1993). Perceptions of interaction : the critical predictor in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 7(3), 8–21.
- Gabriel, M. A. (2004). Learning together: exploring group interactions online. *Journal of Distance Education*, 19(1), 54-66.

- Gabriel, F. P. et Davey, H. F. (Juin 1995). *Working women and professional development choice : strategies for ensuring woman-friendly distance education*. Communication présentée lors du Colloque 17th World Conference of the International Council for Distance Education, Birmingham, Grande-Bretagne.
- Gaffield, C. (1987). *Language, schooling and cultural conflict. The origins of the French-language controversy in Ontario*. Montreal : McGill-Queen's University Press.
- Gagné, E. (1995). La réalité des Franco-Manitobaines et le cancer du sein. *Reflète : Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 1(2), 90–114.
- Garrison, D. R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century : A shift from structural to transactional issues. *International review of research in open and distance learning*, 1.
- Garrison, D. R. (1989a). *Understanding distance education : a framework for the future*. New York : Routledge.
- Garrison, D. R. (1989b). Distance education. In *Handbook of adult and continuing education* (pp. 221–232). San Francisco : Jossey-Bass.
- Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23.
- Garrison, D. R. et Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York : RoutledgeFalmer.
- Garrison, D. R. et Shale, D. (1990). A new framework and perspective. In D. R. Garrison et D. Shale (dir.), *Education at a distance : from issues to practice* (pp. 123–134). Malabar, Florida : Robert E. Krieger Publishing Co.
- Gauthier, B. (dir.). (1993). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (2e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gensollen, M. et Curien, N. (1992). Le fonctionnement des groupes médiatisés et l'analyse des protocoles de téléconférence. In P. Périn et M. Gensollen (dir.), *La communication plurielle. L'interaction dans les téléconférences*. (pp. 13–25). Paris : La Documentation française.
- Gibson, C. C. (dir.). (1998). *Distance Learners in Higher Education : Institutional Responses for Quality Outcomes*. Madison, Wis. : Atwood Publishing.
- Gibson, C. C. (1991). Changing perceptions of learners and learning at a distance : a review of selected recent research. In *Distance education symposium : selected papers. ACSDE research monographs. Number 4*. (pp. 34–42). University Park, PA : The American Center for the Study of Distance Education.
- Gibson, C. C. (1990). Learners and learning : a discussion of selected research. In M. G. Moore (dir.) *Contemporary issues in American distance education* (pp. 121–135). Oxford : Pergamon Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Gilbert, A. (1999a). *Espaces franco-ontariens*. Ottawa : Le Nordir.

- Gilbert, A. (1999b). Les espaces de la francophonie ontarienne. In J. Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*. (pp. 55–75). Moncton : Les Éditions de l'Acadie.
- Gilbert, A. et Langlois, A. (1994, juin). *Les francophones tels qu'ils sont. Regard sur les nouvelles réalités franco-ontariennes*. Ottawa : Association canadienne-française de l'Ontario.
- Gillard, G. (1993). Deconstructing contiguity. In T. Evans et D. Nation (dir.), *Reforming open and distance education. Critical reflections from practice* (pp. 182–195). London : Kogan Page.
- Gillis, A., Jackson, W., Braid, A., MacDonald, P. et MacQuarrie, M. A. (2000). The Learning Needs and Experiences of Women Using Print-Based and CD-ROM Technology in Nursing Distance Education. *Journal of Distance Education*, 15(1), 1–20.
- Gilly, M. (1990). Remarques et réflexions à propos de didactique et de conflit socio-cognitif. In N. Bednarz et C. Garnier (dir.), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits* (pp. 382–389). Ottawa : Agence d'ARC/ Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE).
- Giordan, A. (1990). Quelques obstacles à l'utilisation du concept d'obstacle épistémologique. In N. Bednarz et C. Garnier (dir.), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits* (pp. 372–381). Ottawa : Agence d'Arc/Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation.
- Glesne, C. et Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. New York : Longman.
- Gratton, D. (1990). *Production de la différence : le cas ontariois*. Thèse de Ph.D. inédite, Université Laval, Québec.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales* (9e éd.). Paris : Dalloz.
- Grisé, Y. (1995). Présentation. In Y. Grisé (dir.) *États généraux de la recherche sur la francophonie à l'extérieur du Québec* (pp. 5–13). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gruber, S. et Coldevin, G. (1995). Distance education for Aboriginal communities in Canada : past experience and future potential. *The American Journal of Distance Education*, 9(3), 48–61.
- Guindon, R. (1995). Tendances de la recherche commanditée. In Y. Grisé (dir.) *États généraux de la recherche sur la francophonie à l'extérieur du Québec* (pp. 149–151). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International journal of educational telecommunications*, 1(2/3), 147–166.
- Gunawardena, C. N. (1991). Collaborative learning and group dynamics in computer-mediated communication networks. In ACSDE (dir.) *Distance education symposium : selected papers. ACSDE research monograph. Number 9*. (pp. 14–24). University Park, PA : The American Center for the Study of Distance Education.

- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. et Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 395–429.
- Gunawardena, C. N. et Zittle, F. J. (1997). Social Presence as a Predictor of Satisfaction Within a Computer-Mediated Conferencing Environment. *The American Journal of Distance Education*, 11(3), 8–26.
- Gundry, J. (1992). Understanding collaborative learning in networked organizations. In A. R. Kaye (dir.) *Collaborative learning through computer conferencing. The Najaden papers*. (pp. 167–178). Berlin : Springer-Verlag.
- Haché, D. (2000). *Rapport du projet d'évaluation de l'utilisation du BlocNotes au Collège Boréal*. (Rapport de projet subventionné par le Bureau des technologies d'apprentissage.). Sudbury : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- Hampton, E. (1995). Towards a redefinition of Indian education. In M. Battiste et J. Barman (dir.), *First Nations education in Canada : The circle unfolds*. (pp. 5–46). Vancouver : UBC Press.
- Harasim, L. (1989). On-line education : a new domain. In R. Mason et A. Kaye (dir.), *Mindweave : communication, computers, and distance education* (pp. 50–62). Oxford : Pergamon Press.
- Harasim, L., et Johnson, E. M. (1985). *Research on the Educational Applications of Computer Networks for Teachers/Trainers in Ontario. The Impact of Technology on Education : The Impact of Computers on Teaching/Training Staff* (Final Report. Part 1). Toronto : Ontario Institute for Studies in Education/Ontario Ministry of Education.
- Harris, D. (1987). *Openness and closure in distance education*. Lewes, East Sussex : The Falmer Press.
- Harry, K., John, M. et Keegan, D. (dir.). (1993). *Distance education : new perspectives*. London : Routledge.
- Harvey, L., Beaulieu, M., Gendron, M., Demers, B., et Pilon, D. (1998). L'enseignement synchrone multimédiatisé à distanc : élaboration des premiers jalons. In L. Sauvé (dir.), *Partenaires de la technologie éducative. Université, milieu scolaire et entreprises* (pp. 165–172). Sainte-Foy : Télé-Université.
- Haughey, M. (2001). Aboriginal Digital Opportunities. Addressing Aboriginal Learning Needs. *Journal of Distance Education*, 16(1), 126–128.
- Haughey, M. (1999). *Options de recherche au Canada : la nouvelle technologie de l'information et l'apprentissage*. (Rapport de recherche). Toronto : Conseil des ministres de l'éducation du Canada.
- Haughey, M. (1992). Trends and issues in distance education with implications for northern development. In D. Wall et M. Owen (dir.), *Distance education and sustainable community development* (pp. 29–37). Canadian Circumpolar Institute/Athabasca University Press.
- Hayes, E. (2000b). Social Contexts. In E. Hayes et D. D. Flannery (dir.), *Women as Learners. The Significance of Gender in Adult Learning* (pp. 23–52). San Francisco : Jossey-Bass.

- Hayes, E. et Flannery, D. (2000a). *Women as Learners*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Hayes, E. (1990). Adult education : context and challenge for distance educators. *The American Journal of Distance Education*, 4(1), 25–38.
- Hénault, G., Laurent, P. et Paquet, G. (1995). L'efficacité du symbolique : la socioéconomie spectrale de l'Ontario français. In J. Cotnam, Y. Frenette et A. Whitfield (dir.), *La francophonie ontarienne : bilan et perspectives de recherche* (pp. 204–216). Ottawa : Le Nordir.
- Henderson, L. et Putt, I. (1999). Theorizing Audioconferencing : an eclectic paradigm. *Canadian Journal of Educational Communication*, 27(2), 87–103.
- Henri, F., et Kaye, A. (dir.). (1985). *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Télé-Université.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F. et Lamy, T. (1989). La formation à distance : des choix technologiques et des valeurs. In R. Sweet (dir.) *Post-secondary distance education in Canada* (pp. 51–60). Edmonton : Athabasca University/ Canadian Society for Studies in Education.
- Hezel, R. T. et Dirr, P. (1991). Understanding television-based distance education : identifying barriers to university attendance. *Research in Distance Education*, 3(1), 2–5.
- Hickling, J. F. (1989). *Évaluation du projet Contact Nord*. Toronto : Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario.
- Hilgenberg, G. et Tolone, W. (2000). Student perceptions of satisfaction and opportunities for critical thinking in distance education by interactive video. *The American Journal of Distance Education*, 14(3), 59–74.
- Hiltz, R. (1986). The virtual classroom : using computer-mediated communication for university teaching. *Journal of Communication*, 36(2), 95–104.
- Hiltz, S. R. et Goldman, R. (2005). *Learning together online: research on asynchronous learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hipp, H. (1997). Women studying at a distance : what do they need to succeed ? *Open Learning*, 12(2), 41–49.
- Hodson, J. (2004). Aboriginal learning and healing in a virtual world. *Canadian Journal of Native Education*, (sous presse).
- Hodson, J. et Kompf, M. (2000). Keeping the seventh fire : Developing an undergraduate degree program for Aboriginal adult educators. *Canadian Journal of Native Education*, 24(2), 185–202.
- Holmberg, B. (1997). Distance-education theory again. *Open Learning*, 12(1), 31–39.
- Holmberg, B. (1981). *Status and trends of distance education*. London : Kogan Page.
- Holt, D., Petzall, S. et Viljoen, J. (1990). Unleashing the forces : face-to-face study groups at a distance. *Distance Education*, 11(1), 125–149.

- Hotchkis, R. et Driedger, L. (1992). Distance education in northern and remote communities : understanding social networks, change, and process. In D. Wall et M. Owen (dir.), *Distance education and sustainable community development* (pp. 39–48). Canadian Circumpolar Institute/Athabasca University Press.
- Hough, M. (1984). Motivation of adults. Implications of adult learning theory for distance education. *Distance Education*, 5(1), 7–23.
- Houle, C. O. (1992). *The literature of adult education. A bibliographic essay*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Houle, C. O. (1972). *The design of education* (5e éd.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind* (3e éd.). Madison, Wisconsin : The University of Wisconsin Press.
- Huberman, M., et Miles, M. (1994). Data management and data analysis. In N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research*. London : Sage.
- Imel, S. (1999). Using Groups in Adult Learning : Theory and Practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 19(1), 54–61.
- Imel, S. (dir.) (1996). Learning in groups : exploring fundamental principles, new uses, and emerging opportunities. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 71. San Francisco : Jossey-Bass.
- Imel, S. (1991). *Collaborative learning in adult education*. (Rapport ERIC n° 113). Columbus : ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center of Education and Training for Employment, Ohio State University.
- Imel, S. et Tisdell, E. J. (1996). The relationship between theories about groups and adult learning groups. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 71, 15–24.
- ISFPF (1997). *Poschiavo project news*. Lugano : Institut suisse de pédagogie de formation professionnelle.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102 (janvier-février-mars), 55–68.
- Jaenen, C. C. (dir.) (1993). *Les Franco-Ontariens*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Jaques, D. (1984). *Learning in groups*. London : Croom Helm.
- James, W. B. et Gardner, D. L. (1995). Learning Styles : Implications for Distance Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 67(Fall), 19–31.
- Jevons, F. (1990). Blurring the boundaries : parity and convergence. In D. R. Garrison et D. Shale (dir.), *Education at a distance : from issues to practice* (pp. 135–144). Malabar, Florida : Robert E. Krieger Publishing Co.
- Johnson-Bailey, J. (2002). Race Matters. The Unspoken Variable in the Teaching-Learning Transaction. In J. Ross-Gordon (dir.), *New Directions for Adult and Continuing Education. Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively* (Vol. 93, pp. 39–48). San Francisco : Jossey-Bass.

- Johnson-Bailey, J. et Cervero, R. M. (2000). The invisible politics of race in adult education. In A. L. Wilson et E. Hayes (dir.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 147–160). San Francisco : Jossey-Bass.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone : cooperative, competitive, and individualistic learning* (4e éd.). Boston : Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition*. Edina, MN : Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Smith, K. A. (1991). *Active learning : cooperation in the college classroom*. Edina, MN : Interaction Book Company.
- Joiner, R., Scanlon, E., O'Shea, T., Smith, R. B. et Blake, C. (2002). *Evidence from a series of experiments on video-mediated collaboratio : does eye contact matter ?* Communication présentée à la conférence CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning), Boulder, Colorado. Document téléaccessible à l'URL : <http://newmedia.colorado.edu/cscl/39.html>. Consulté le 2 déc. 2003.
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, XXXI(9), 28–34.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. et Bannan Haag, B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 7–26.
- Joos, M. (1967). *The five clocks* (3e éd.). New York : Harcourt, Brace et World.
- Juteau-Lee, D. (1980). Français d'Amérique, Canadiens, Canadiens français, Franco-Ontariens, Ontariens : qui sommes-nous ? *Pluriel*, 24, 21–43.
- Juteau-Lee, D. (1983). La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéal. *Sociologie et sociétés*, XV(2), 39–55.
- Kantor, R. J. (1997). The tension between collaboration and collusion within-site in a distance learning community. In Actes du colloque *13th Annual conference on distance teaching and learning*, (pp. 145–151). Madison, WIS : University of Wisconsin-Madison.
- Kanuka, H. et Anderson, T. (1998). Online social interchange, discord, and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, 13(1), 57–74.
- Karsenti, T. et Larose, F. (dir.). (2001a). *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. et Larose, F. (2001b). TIC et pédagogies universitaires. Le principe du juste équilibre. In T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. (pp. 1–17). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Kaye, A. R. (dir.) (1992). *Collaborative learning through computer conferencing . The Najaden papers*. Berlin : Springer-Verlag.
- Kaye, T. (1987). Introducing computer-mediated communication into a distance education system. *The Canadian Journal of Educational Communication*, 16(2), 117–135.

- Kaye, A. (1989). Computer-Mediated Communication and Distance Education. In R. Mason et A. Kaye (dir.), *Mindweave : Communication, Computers and Distance Education* (pp. 3–21). Oxford : Pergamon Press.
- Keegan, D. (1998). The two modes of distance education. *Open Learning*, 13(3), 43–47.
- Keegan, D. (1992). *La technologie éducative et la formation à distance : amies ou rivales ?* Communication présentée lors du congrès annuel du CIPTE.
- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London : Croom Helm.
- Kérisit, M. et Dubois, M. (1995). La santé communautaire en Ontario français : défis et espoirs. *Reflets . Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 1(2), 9–15.
- Kiesler, S. (1992). Talking, teaching, and learning in network groups : lessons from research. In A. R. Kaye (dir.) *Collaborative learning through computer conferencing. The Najaden papers*. (pp. 147–165). Berlin : Springer-Verlag.
- Kirby, P. (1996). Through the looking glass : the sociology of the remote classroom. In R. Cornell et K. Murphy (dir.), *Actes du colloque International Council for Educational Media*, (pp. 181–184). Mainz : ICEM.
- Kirby, D. et Boak, C. (1989). Investigating instructional approaches in audio-teleconferencing classes. *Journal of Distance Education*, IV(1), 5–18.
- Kirkup, G. (1997, avril). *Telematics and Gender in Distance Education*. Communication présentée lors du congrès annuel de la International Council for Distance Education, Penn State, Pennsylvania.
- Kirkup, G. et von Prümmer (1990). Support and connectedness : the needs of women distance education students. *Journal of Distance Education*, 5(2), 9–31.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. New York : Association Press.
- Knowles, M. et Knowles, H. (1959). *Introduction to group dynamics*. New York : Association Press.
- Kovan, J. T. et Dirks, J. M. (2003). “ Being called awake ” : The role of transformative learning in the lives of environmental activists. *Adult Education Quarterly*, 53(2), 99–118.
- Kozma, R. B. (1994). Will Media Influence Learning ? Reframing the Debate. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 7–19.
- KTA. (2005). *Crossing Boundaries: Draft Report for the Aboriginal Voice Ontario E-learning Forum*. Document téléaccessible à l'URL : www.crossingboundaries.ca/aboriginalvoice. Consulté le 4 février 2005.
- Kvale, S. (1996). The 1,000 page question. *Qualitative Inquiry*, 2(3), 275–284.
- Labriola, D. J. (1992). *Rolling Your Ow : How to Install Videoconferencing the Right Way*. Albany, N : Solution Technologies Ltd.
- La Cité Collégiale (1997). *Options 1998. Guide des études postsecondaires en français de l'Ontario*. Ottawa : La Cité collégiale.
- Lacoste, M. (1992). Fonctionnement de la parole en collectif et médiatisation. In P. Périn et M. Gensollen (dir.), *La communication plurielle. L'interaction dans les téléconférences*. (pp. 43–60). Paris : La Documentation française.

- Laferrrière, T. (2003). Apprendre ensemble. Choisir nos mots pour discourir sur des pratiques émergentes. In C. Deaudelin et T. Nault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. (pp. x–xvii). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'URL : <http://www.puq.quebec.ca/data/D-1228.html>. Consulté le 2 décembre 2003.
- Lafontant, J. (1994). Interrogations d'un métèque sur la sibylline et dangereuse notion d'identité collective. *Sociologie et Sociétés*, XXVI(1), 47–58.
- Lambert, L., Tyro, F., Mitchell, M., Burland, D., Hopkins, P. et Barber, K. (2002, Mai 2002). *Incorporating culture and learning styles in online courses for First Nations and American Indians : A recipe for success*. Communication présentée au congrès CADE/ICDE Conference on Distance Education, Calgary, Alberta.
- Lamy, T. et Roberts, J. (1998). *Classes virtuelles. Apprendre sur l'inforoute*. Montréal : Chenelière/ McGraw-Hill.
- Lamy, T. et Pelletier, P. (1995). The Francophones of Canada : a global network. In J. M. Roberts et E. M. Keough (dir.), *Why the information highway ? Lessons from open and distance learning*. (pp. 146–155). Toronto : Trifolium Books.
- Landry, S. (1995). Le groupe restreint : prémisses conceptuelles et modélisation. *Revue québécoise de psychologie*, 16 (Numéro spécial “ groupe et équipe de travail ”), 45–62.
- Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. In J. Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux* (pp. 403–433). Moncton : Les Éditions de l'Acadie.
- Landstrom, M. (1996, mai). *The bias of technology : the hidden influence on distance education*. Communication présentée lors du congrès annuel de l'Association canadienne pour l'éducation à distance, Moncton.
- Langlois, A., et Castonguay, C. (1993). Mobilité géolinguistique de la population de langue maternelle française au Québec et en Ontario. *Canadian Journal of Sociology/ Cahiers canadiens de sociologie*, 18(4), 383–404.
- Larocque, D. L. (1998) Conversation personnelle.
- Larocque, D. L. (1992). *Concepts fondamentaux en toxicomanie. Profil de la clientèle*. (Rapport de recherche). Toronto : Fondation de la recherche en toxicomanie.
- Larocque, D. L. (1994). *Une école d'été en promotion de la santé. Étude de besoins*. (Rapport de recherche). Toronto : Centre ontarien d'information en prévention.
- Lauzon, A. (1991). Enhancing accessibility to meaningful learning opportunities : a pilot project in online education at the University of Guelph. *Research in Distance Education*, 3(4), 2–5.
- Legault, M.-J. (2001). Apprentissage coopératif et intertutorat : le cas de la recherche dans les regroupements universitaires. In C. Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*. (pp. 79–97). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal : Guérin.

- Lemoine, C. (1995). Les tribulations d'une notion : du groupe à l'équipe de travail. *Revue québécoise de psychologie*, 16 (Numéro spécial " groupe et équipe de travail "), 97–110.
- Lengrand, P. (1975). *L'homme du devenir. Vers une éducation permanente*. Paris : Éditions Entente.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2e éd.). Montréal : Éditions nouvelles.
- Lewin, K. (1972). *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. (Faucheux, Marguerite et Claude, trad.). (4e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Lia-Hoagberg, B., Vellenga, B., Miller, M. et Li, T. Y. (1999). A partnership model of distance education : Students' perceptions of connectedness and professionalization. *Journal of Professional Nursing*, 15(2), 116–122.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lochte, R. H. (1993). *Interactive Television and Instruction. A Guide to Technology, Technique, Facilities Design and Classroom Management*. Englewood Cliffs, N.J. : Educational Technology Publications.
- Lockee, B. B., Burton, J. K. et Cross, L. H. (1999). No Comparison : Distance Education Finds a New Use for "No Significant Difference". *Educational Technology Research and Development*, 7(3), 33–42.
- Long, H. (1987). *New perspectives on the education of adults in the United States*. London : Croom Helm.
- Lyon, D. (1994). *Postmodernity*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Machtmes, K. et Asher, J. W. (2000). A meta-analysis of the effectiveness of tele-courses in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 14(1), 27–46.
- MacKeracher, D. (1996). *Making sense of adult learning*. Toronto : Culture Concepts Inc.
- MacLaren, J. (1993). *Designing for interaction in graduate level distance education : the reactions of students* [M.A.]. Calgary : Calgary.
- Magro, K. M. (2001). Perspectives and Theories of Adult Learning. In D. H. Poonwassie et A. Poonwassie (dir.), *Fundamentals of Adult Education. Issues and Practices for Lifelong Learning* (pp. 76–97). Toronto : Thompson Educational Publishing.
- Maisonneuve, J. (1997). *La dynamique des groupes* (12e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Malaison, S. (1997). Les NTIC et la formation à distance. Des poussières d'étoiles dans un espace cybernétique. *Clic*, 1(16). Document téléaccessible à l'URL : <http://www.clic.ntic.org/clic16/pouss.htm>. Consulté le 30 avril 1997.
- Marchand, L. (1999). *Caractéristiques et problématiques spécifiques : la formation universitaire par visioconférence*. GRAVTI. Document téléaccessible à l'URL : http://www.gravti.umontreal.ca/gravti_docs/Caractéristiques_problématiques.htm. Consulté le 3 juin 2003.

- Marchand, L. (1995). Le modèle humaniste utilisé auprès des adultes apprenants est-il applicable à la formation à distance ? In J. Viens (dir.) *Repenser la technologie éducative* (pp. 51–62). Montréal : Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Marchand, L. (1994). *Conception de l'apprentissage chez des apprenants adultes qui suivent des cours à distance*. Thèse de Ph.D. inédite, Université de Paris VIII, Paris.
- Marchand, L., Loisier, J., Bernatchez, P.-A., Bossé, M. et De Varennes, C. (1999). *L'enseignement supérieur par vidéoconférence et support télématique en français au Canada*. Montréal : Bureau des technologies d'apprentissage.
- Marchessou, F. (1999). From instructional technology (IT) to open and distance learning (ODL) : a brief overview of educational technology in Western Europe. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 113–123.
- Marois, L. (1994). *La nature et l'impact de l'expérience d'apprentissage à distance d'un groupe de femmes francophones de l'Est ontarien : une étude exploratoire*. Mémoire de M.A. inédit, Université du Québec à Hull, Hull.
- Mason, R. (1994). *Using communications media in open and flexible learning*. London : Kogan Page.
- Masson, J. (1987). La clientèle étudiante et les institutions de formation à distance. *Revue de l'enseignement à distance*, II(2), 55–64.
- Matheos, K. (1997, juin). *Community-controlled education through the convergence of distance and community-based education*. Communication présentée lors du congrès annuel de la ICDE, Penn State.
- May, S. (1994). Women's experiences as distance learners. Access and technology. *Journal of Distance Education*, IX(1), 81–98.
- May, S. (1993). Collaborative learning : more is not necessarily better. *The American Journal of Distance Education*, 7(3), 39–50.
- Mayer, D. (1994). Conversation personnelle.
- McDonald, J. et Gibson, C. C. (1998). Interpersonal dynamics and group development in computer conferencing. *The American Journal of Distance Education*, 12(1), 7–25.
- McKendree, J. (1998, May). *The vicarious learner : structured 'eavesdropping' as a learning resource*. Communication présentée lors du congrès annuel de l'ACED, Banff, Alb.
- McKinnon, N., Stahmer, A. et Green, L. (1996). *Technologie et apprentissage : projets novateurs 1996/Technology and learning : innovative projects 1996* (Rapport inventaire). Toronto : Knowledge Connection Corporation.
- McLoughlin, C. (1995, Septembre). *Perceptions of interaction in telelearning environment : the gap between potential and actual interaction*. Communication présentée lors du Colloque 12th Biennial Forum of the Open and Distance Learning Association of Australia, Vanuatu.
- McLoughlin, C. et Oliver, R. (1998). Planning a telelearning environment to foster higher order thinking. *Distance Education*, 19(2), 242–264.

- Meirieu, P. (1997). Groupes et apprentissages. In A. Trognon et E. M. Lipiansky (dir.), *Le groupe : évolution des théories et des pratiques. Pédagogie et formation* (pp. 13–29). Revue Connexion – numéro thématique. Paris : Érès.
- Memmi, A. (1966). *Portrait du colonisé*. Paris : Payot.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2nd ed.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. et Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning : theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3–24.
- Miles, A. (1998). Learning from the Women's Movement in the Neo-Liberal Period. In S. M. Scott, B. Spencer et A. M. Thomas (dir.), *Learning for Life. Canadian Readings in Adult Education* (pp. 250–258). Toronto : Thompson.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Mindorff, D. (2000). *Exploring the events that engage graduate students in transformative learning*. Thèse de M.Ed. inédite, Brock, St. Catharines ON.
- Moore, M. (1995a). American Distance Education : A short literature review. In F. Lockwood (dir.), *Open and Distance Learning Today* (pp. 32–41). London : Routledge.
- Moore, M. (1995b). The 1995 Distance education research symposium : a research agenda. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 1–6.
- Moore, M. J. (1994). Autonomy and interdependence. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 1–4.
- Moore, M. G. et Thompson, M. M. (1990). *The effects of distance learning : a summary of literature*. University Park, PA : The American Center for the Study of Distance Education.
- Moreno, J. L. (1975). *Psychothérapie de groupe et psychodrame. Introduction théorique et clinique à la socialyse*. (Jacqueline Rouanet-Delleubach, trad.). Paris : Retz-C.E.P.L.
- Morris, D., Mitchell, N. et Bell, M. (1999). Student use of computer mediated communication in an Open University Level 1 course : academic or social ? *Journal of Interactive Media in Education*, 2(Sept. 1999), <http://www-jime.open.ac.uk/99/2>.
- Moscovici, S. (1982). *Psychologie des minorités actives* (Anne Rivière, trad.). (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Mugridge, I. (dir.) (1992). *Perspectives on distance education : distance education in single and dual mode universities*. Vancouver : The Commonwealth of Learning.
- Mulder, I., Swaak, J. et Kessels, J. (2002). Assessing group learning and shared understanding in technology-mediated interaction. *Educational Technology and Society*, 5(1), 35–47.

- Nobes, C., Uhl, N. et Sampson, R. (1997, juin). *The interaction of cognitive styles with teaching and learning methods for open learning students*. Communication présentée lors du congrès annuel du International Council for Distance Education, Penn State, Pennsylvania.
- OCDE (1995). *Apprendre au-delà de l'école. Nouvelles offres d'enseignement et nouvelles demandes de formation*. Paris : OCDE.
- Office des affaires francophones (1996). *Les Francophones en Ontario. Profil statistique*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- O'Keefe, M. (2001). *Nouvelles perspectives canadiennes. Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés*. (2e éd.). Ottawa : Ministère du Patrimoine canadien.
- Oliver, R. et Reeves, T. C. (1996). Dimensions of effective interactive learning with telematics for distance education. *Educational Technology, Research and Development*, 44(4), 45–56.
- Oliver, R., et McLoughlin, C. (1997). Interactions in Audiographics Teaching and Learning Environments. *The American Journal of Distance Education*, 11(1), 34–54.
- O'Rourke, J. et Schachter, L. (1997, mars). *Promises and prospects of the new learning technologies for adult learning opportunities for women* (Rapport de recherche). Toronto : Canadian Council of Learning Opportunities for Women (CLOW).
- Padgett, D.K. (1998). *Qualitative methods in social work research : Challenges and rewards*. San Francisco : Sage.
- Palloff, R. M. et Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace. Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Paquette-Frenette, D. (1997). Distance learning in unconventional contexts. In A. Wong (dir.) *1997 CADE/ACED virtual conference* Ottawa : CADE/ACED.
- Paquette-Frenette, D. (1994, mai). *Les femmes et les technologies interactives de groupe : des stratégies pour combler les distances*. Communication présentée lors du Colloque de l'Association canadienne de l'éducation à distance, Vancouver.
- Paquette-Frenette, D. et Larocque, D. L. (1995). A collective approach to distance education. In J. M. Roberts et E. M. Keough (dir.), *Why the information highway ? Lessons from open and distance learning*. (pp. 156–184). Toronto : Trifolium Books.
- Patton, M. (1980). *Creative Evaluation*. London : Sage Publications.
- Paul, R. (1990). *Open learning and open management : leadership and integrity in distance education*. London : Kogan Page.
- Pelletier, P. (1995). L'éducation à distance et l'intégration culturelle. In Actes du *1er Colloque national sur l'éducation à distance au secondaire*, (pp. 51–58). Montréal : REFAD.
- Pelletier, J. Y. (1995). Bibliographie des thèses sur l'Ontario français. In J. Cotnam, Y. Frenette et A. Whitfield (dir.), *La francophonie ontarienne : bilan et perspectives de recherche* (pp. 343–357). Ottawa : Le Nordir.

- Périn, P., et Gensollen, M. (1992). *La communication plurielle. L'interaction dans les téléconférences*. Paris : La Documentation française.
- Perraton, H. et Lentell, H. (Dir.). (2004). *Policy for open and distance learning* (Vol. 4). London : RoutledgeFalmer.
- Peters, V. (2004). *Working and training : First results of the 2003 Adult Education and Training Survey* (Rapport de recherche No 81-595-MIE - No. 015). Ottawa : Ministère de l'industrie, Statistique Canada.
- Peters, T. J. et Waterman, R. H. J. (1982). *In search of excellence : lessons from America's best-run companies*. New York : Harper & Row.
- Phillips, J. C. (1995). Learning styles research : implications for distance education. In D. Sewart (dir.) *Actes du colloque 17th World Conference of the International Council for Distance Education*, (pp. 183–86). Milton Keynes, UK : Open University.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly : the many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5–12.
- Phipps, C. et Merisotis, A. (1998). *What's the Difference?* (Rapport de recherche). Washington : American Federation of Teachers/ National Education Association. Document téléaccessible à l'URL : <http://www.ihep.com/difference.pdf>. Consulté le 3 novembre 1999.
- Pléty, R. (2001). Le groupe d'apprentissage en enseignement et formation. In C. Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*. (pp. 114–134). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pléty, R. (1997). Travail en groupe et apprentissage coopérant. In A. Trognon et E. M. Lipiansky (dir.), *Le groupe : évolution des théories et des pratiques. Pédagogie et formation* (vol. II, pp. 31–50). Paris : Érès.
- Plumb, D., et Welton, M. R. (2001). Theory Building in Adult Education : Questioning Our Grasp of the Obvious. In D. H. Poonwassie et A. Poonwassie (dir.), *Fundamentals of Adult Education: Issues and Practices for Lifelong Learning* (pp. 63–71). Toronto : Thompson Educational Publishing.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (dir.) *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113–169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Power, M. (2003). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Revue de l'éducation à distance*, 17(1), 57–69.
- Pratt, D. D., & Associates. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, Florida : Krieger Publishing Co.
- Prayal, M.-F. et Gignac, M. (2004). *Les compétences transversales acquises en situation de formation à distance* (Rapport de recherche). Nouvelle-Écosse : Université Sainte-Anne/Collège de l'Acadie. Document téléaccessible à l'URL : http://mail.village.ca/refad/recherche/comp_trans_fad/comp_trans_fad.html. Consulté le 30 mars 2004.

- REFAD. (2002). *Profil de l'enseignement à distance au Canada français*. Montréal : REFAD. http://refad.profil.ca/repertoire_cours.htm
- REFAD. (1999). *Profil de l'enseignement à distance au Canada français*. Montréal : REFAD.
- REFAD (1998). *Le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. 1988–1998. Au coeur des réseaux du troisième millénaire*. Montréal : REFAD.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community. Homesteading on the electronic frontier*. Don Mills, Ont. : Addison-Wesley.
- Ribordy, A. (1993). Le concept de culture dans la consommation : le cas de l'Ontario français. *Revue du Nouvel Ontario*, 15, 97–115.
- Roberts, J. M. (1996). Cross-cultural and international reflections : Francophone, Aboriginal and immigrant distance learners. In M. M. Thompson (dir.) *Actes du colloque Internationalism in distance education : a vision for higher education.*, Research monograph No. 10 (pp. 142–162). College Park : ACSDE, Pennsylvania State University.
- Robinson, B. (1993). Telephone teaching and audio-conferencing at the British Open University. In K. Harry, M. John et D. Keegan (dir.), *Distance education : new perspectives* (pp. 191–205). London : Routledge.
- Rogers, C. R. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. New York : Harper & Row.
- Rose, A. D. (1996). Group learning in adult education : its historical roots. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 71, 3–14.
- Rossett, A. (dir.). (2002). *The ASTD E-Learning Handbook. Best Practices, Strategies, and Case Studies for an Emerging Field*. New York : McGraw-Hill.
- Ross-Gordon, J. M. (1991). Needed : a multicultural perspective for adult education research. *Adult Education Quarterly*, 42(1), 1–16.
- Rossman, M. H. (2000). Andragogy and Distance Education : Still Together in the New Millenium. *DEOSNews*, 10(12).
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. et Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71.
- Rubenson, K. (1989). The sociology of adult education. In S. B. Merriam et P. M. Cunningham (dir.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 51–69). San Francisco : Jossey-Bass.
- Rumble, G. (1993). Compte rendu du livre “ Empowering networks. Computer conferencing in education. ” *Open Learning*(Feb. 93), 63.
- Sawchuk, P. H., Gawron, Z. et Taylor, J. (2002). E-learning and union mobilization. *Journal of Distance Education*, 17(3), 80–96.
- Sauvé, L. (1995). Les médias : des outils indispensables pour réduire la distance. In M.-P. Dessaint (dir.) *Conception de cours : guide de planification et de rédaction* (pp. 279–342). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sauvé, L. (1990). Historique et évolution de la formation à distance. In *ÉDU 6000. Systèmes de formation à distance*. Québec : Télé-Université.

- Savard, M., Mitchell, S. N., Abrami, P. C. et Corso, M. (1995). Learning together at a distance. *Canadian journal of educational communication*, 24(2), 117–131.
- Savoie-Zajc, L. (1999, mai). *Les méthodes de croisement en recherche qualitative*. Communication présentée lors du congrès annuel de l'ACFAS, Ottawa.
- Schlosser, C. A. et Anderson, M. A. (1994). *Distance education : review of the literature*. Iowa State University : Association for Educational Communications Technology (AECT).
- Schmuck, R. et Schmuck, P. (1988). *Group processes in the classroom* (5e éd.). Dubuque : Wm. C. Brown.
- Schürch, D. (1997, June). *Distance education, an opportunity for the development of the cultural and linguistic minorities*. Communication présentée lors du congrès annuel de l'ICDE (International Council of Distance Education), Penn State.
- Schwalb, B. J. et Schwalb, D. W. (1995). Cooperative learning in cultural contexts : an integrative review. *International Journal of Educational Research*, 23(3), 293–300.
- Scott, S. M. (1998). An Overview of Transformation Theory in Adult Education. In S. M. Scott, B. Spencer et A. M. Thomas (dir.), *Learning for Life. Canadian Readings in Adult Education* (pp. 178–187). Toronto : Thompson Educational Publishing.
- Scott, B. (2003). *Nursing Educators' Perceptions of Online Problem-Based Learning*. Thèse de M. Ed. inédite, Brock University, St. Catharines (ON).
- Senge, P. (1991). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization*. New York : Doubleday.
- Shale, D. (2002). The hybridisation of higher education in Canada. *International review of research in open and distance learning*, 2(2).
- Shale, D. et Garrison, D. R. (1994, mai). *Instructional design in distance education*. Communication présentée lors du congrès annuel de l'Association canadienne d'éducation à distance, Vancouver.
- Shale, D. et Garrison, D. R. (1990). Education and communication. In D. R. Garrison et D. Shale (dir.), *Education at a distance : from issues to practice* (pp. Chap. 5, 23–39). Malabar, Florida : Krieger.
- Sharan, S. (dir.) (1990). *Cooperative learning. Theory and research*. New York : Praeger.
- Sharan, Y. et Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York : Teachers College Press.
- Sharpe, D. B. (1992). Successfully implementing a Native teacher education program through distance education in Labrador. In D. Wall et M. Owen (dir.), *Distance education and sustainable community development* (pp. 75–85). Canadian Circumpolar Institute/Athabasca University Press.
- Shaw, S., Schmid, R. et Légaré, G. (1995). Les fondements théoriques, philosophiques et sociaux du constructivisme. In J. Viens (dir.) Actes du colloque *Repenser la technologie éducative.*, (pp. 39–50). Montréal : Les Publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation.

- Shields, R. (1991). *Places on the Margin. Alternative geographies of modernity*. New York : Routledge.
- Silvestre, P. (1996). L'apprenant, le savoir et le formateur. *Sciences humaines, Hors-série No 12* (Hors-série No 12), 4–6.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., et Zvacek, S. (2003). *Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education* (2 éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Slater, A. et van Aalst, J. (2002). *An exploration of the role of sociocultural factors in students' participation in knowledge-building communities*. Communication présentée à la conférence CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning), Boulder, Colorado. Document téléaccessible à l'URL : <http://newmedia.colorado.edu/cscl/39.html>. Consulté le 3 décembre 2003.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning : theory, research and practice* (2e éd.). Boston : Allyn & Bacon.
- Sluder, K., & Barab, S. A. (2004). Shared 'we' and shared 'they' indicators of group identity in online teacher professional development. In S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning*. New York: Cambridge University Press.
- Solar, C. (2002). Conversation personnelle.
- Solar, C. (2001a). Introduction. Le groupe en formation des adultes. In C. Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*. (p. 7–10). Bruxelles : De Boeck Université.
- Solar, C. (2001b). Groupes d'adultes, savoir et rapport au savoir. In C. Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*. (p. 57–77). Bruxelles : De Boeck Université.
- Solar, C. (2001c). Du groupe en formation des adultes : une conclusion. In C. Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*. (pp. 135–140). Bruxelles : De Boeck Université.
- Solar, C. (1995a). Nouvelles tendances en éducation des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(3), 443–472.
- Solar, C. (1995b). Femmes, savoir et identité. In P. Bouchard (dir.), *Femmes et savoirs. Cahiers de recherche du GREMF* (Vol. 69, pp. 63–103). Sainte-Foy : Université Laval.
- Solar, C. (1990). Le savoir du pouvoir. Le pouvoir du savoir. *Sciences humaines*, 37(automne), 14–16.
- Solar, C. (1988). *Les connaissances liées à la transformation du cadre de référence dans la démarche féministe*. Thèse de Ph. D., inédite, Université de Montréal.
- Solar, C. et Paquette-Frenette (1997). Le travail d'équipe noté. In É. Boxus, V. Jans, J.-L. Gilles et D. Leclercq (dir.), *Actes du colloque 15e Colloque de l'AIPU – Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur*, (pp. 93–101). Liège : Université de Liège.
- Spencer, B. (1998). Distance education and the virtual classroom. In S. M. Scott, B. Spencer et A. M. Thomas (dir.), *Learning for life. Canadian readings in adult education* (pp. 343–352). Toronto : Thompson Educational Publishing.

- Spronk, B. (1995). Appropriating learning technologies : Aboriginal learners, needs and practices. In J. Roberts et E. Keough (dir.), *Why the information highway ? Lessons from open and distance learning* (pp. 77–191). Toronto : Trifolium Books.
- St-Amand, N. et Vuong, D. (1994). Quand la langue fait une différence. Ce que des “ bénéficiaires ” pensent du système de santé mentale. *Sociologie et sociétés*, XXVI(1), 179–196.
- St-Arnaud, Y. (1980). *Les petits groupes. Participation et communication*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal/ Les Éditions du CIM.
- Stacey, E., Smith, P. J., & Barty, K. (2004). Adult learners in the workplace: Online learning and communities of practice. *Distance Education*, 25(1), 107-123.
- Stacey, E. (1999). Collaborative learning in an online environment. *Journal of Distance Education*, 14(2), 14-33.
- Statistique Canada. (2002, 10 décembre). *Profil des langues au Canada : l'anglais, le français et bien d'autres langues. Recensement de 2001 : Série “ analyses ”*. Document téléaccessible à l'URL : www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/freepub_f.cgi. Consulté le 2 février, 2004.
- Stein, R. M., Post, S. S., et Rinden, A. L. (2000). Reconciling context and contact effects on racial attitudes. *Political Research Quarterly*, 53(2), 285–303.
- Stern, J. et Paquette-Frenette, D. (1991, mai). *Besoins de la population adulte franco-ontarienne à l'égard de la programmation éducative non formelle*. Toronto : Office de la télécommunication éducative de l'Ontario.
- Sturrock, J. (1988). Canada : the West coast. In K. Faith (dir.) *Toward new horizons for women in distance education* (pp. 25–38). London : Routledge.
- Sumner, J. (2000). Serving the system : a critical history of distance education. *Open learning*, 15(3), 267–285.
- Swartz, J. D. et Biggs, B. (1999). Technology, time, and space or what does it mean to be present ? A study of the culture of a distance education class. *Journal of Educational Computing Research*, 20(1), 71–85.
- Sylvestre, P.-F. (1980). *Penetang : l'école de la résistance*. Sudbury : Prise de parole.
- Tait, A. et Mills, R. (dir.). (1999). *The Convergence of Distance and Conventional Education : Patterns of Flexibility for the Individual Learner*. London : Routledge.
- Tardif, C. (1995). Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(2), 311–330.
- Taurisson, A. (2003). Introduction. Réflexion générale. Le sens, l'ingénierie et la mise en place des communautés virtuelles d'apprentissage. In A. Taurisson et A. Senteni (dir.), *Pédagogies.net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (pp. 1–8). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi*. Montréal : Boréal.
- Taylor, E. W. (1997). Building Upon the Theoretical Debate : A Critical Review of the Empirical Studies of Mezirow's Transformative Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 34–59.

- Telecampus. (2003). *TeleCampus Online Course Directory*, [URL]. Telecampus. Document téléaccessible à l'URL : <http://courses.telecampus.edu/about/index.cfm?fuseaction=introduction>. Consulté le 29 novembre, 2003.
- Théberge, M. (1998). Marques d'identification d'étudiants en formation à l'enseignement et conception de leur rôle en animation culturelle. *Revue du Nouvel-Ontario*, 22, 45–69.
- Théberge, M., Leblanc, R. et Brabant, M. (1995). Le style d'apprentissage d'étudiants de la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(3), 503–517.
- Thériault, J.-Y. (dir.). (1999). *Francophonies minoritaires au Canada : L'état des lieux*. Moncton : Éditions d'Acadie.
- Thériault, J. Y. (1995). Une recherche qui se cherche. In Y. Grisé (dir.) *États généraux de la recherche sur la francophonie à l'extérieur du Québec* (pp. 99–106). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Thériault, J. Y. (1994). Entre la nation et l'ethnie. Sociologie, société et communauté minoritaires francophones. *Sociologie et sociétés*, XXVI(1), 15–32.
- Thomas, A. M. (2001). The Past, Present, and Future of Adult Education. In T. Barer-Stein et M. Kompf (dir.), *The Craft of Teaching Adults* (3 éd., pp. 325–347). Toronto : Irwin Publishing & Culture Concepts.
- Thomas, N. et McDonell, D. J. (1995). The role(s) of technology in minority group distance learning. In J. M. Roberts et E. M. Keough (dir.), *Why the information highway ?? Lessons from open and distance learning*. (pp. 185–199). Toronto : Trifolium Books.
- Thomas, N. A., Paquette-Frenette, D. et Larocque, D. (1993). Pour l'Ontario français : l'approche collective en formation à distance. In *Selected readings from the presentations at the 8th annual conference of the Canadian Association for Distance Education* (pp. 155–177). Vancouver, B.C. : The Commonwealth of Learning.
- Thomerson, J. D. et Smith, C. L. (1996). Student perceptions of the affective experiences encountered in distance learning courses. *The American Journal of Distance Education*, 10(3), 37–48.
- Thompson, G. (1990). How can correspondence-based distance education be improved ? A survey of attitudes of students who are not well disposed toward correspondence study. *Journal of Distance Education*, V(1), 53–65.
- Tilley, S. (1998). Conducting respectful research : A critique of practice. *Canadian Journal of Education*, 23(3), pp. 316–328.
- Turoff, M., Discenza, R. et Howard, C. (2004). How distance programs will affect students, courses, faculty, and institutional futures. In C. Howard, K. Schenk & R. Discenza (Eds.), *Distance learning and university effectiveness: changing education paradigms for online learning*. Hershey, PA: Information Science Pub.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. et Isabel, B. (1996). *Tutoriel pour l'analyse qualitative sur InfoDepot*. Montréal : Université de Montréal.

- Verduin, J. R. J. et Clark, T. A. (1991). *Distance education : the foundations of effective practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- VIDE (2002, Avril). *Basic Requirements for Successful Videoconferencing*, [site web]. Video Development Initiative. Document téléaccessible à l'URL : <http://www.videnet.gatech.edu/cookbook>. Consulté le 17 novembre 2003
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wagner, S. (1995). Quêteux monté à joual ? Alphabétisme et francophonie canadienne à l'extérieur du Québec : non-pratiques et pratiques de recherche. In Y. Grisé (dir.) * tats généraux de la recherche sur la francophonie à l'extérieur du Québec* (pp. 117–131). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Wagner, S. et Grenier, P. (1991). *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale :   propos de l'Ontario français*. Toronto : Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- Walker, R. (1993). Open learning and the media : transformation of education in times of change. In T. Evans et D. Nation (dir.), *Reforming open and distance education. Critical reflections from practice* (pp. 15–35). London : Kogan Page.
- Wallace, L. (1996). Changes in the Demographics and Motivations of Distance Education Students. *Journal of Distance Education*, XI(1, Spring), 1–32.
- Weaver, S. (1995). Distance learning resources for distance educators. In M. H. Rossman et M. E. Rossman (dir.), *New Directions for Adult and Continuing Education. Facilitating distance education* (pp. 71–77). San Francisco : Jossey-Bass.
- Weedon, E. (1997). A new framework for conceptualising distance learning. *Open Learning*, 12(1), 40–45.
- Weitzman, E. A. et Miles, M. B. (1995). *Computer programs for qualitative analysis. A software sourcebook*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Welch, D. (1988). *The social construction of Franco-Ontarian interests towards French language schooling, 19th century to 1980s*. Thèse de Ph. D. ( ducation) inédite, Université de Toronto, Toronto.
- Welch, D. (1995). *Bibliographie de l'Ontario français*. (In dit), Ottawa : Université d'Ottawa.
- Wetsit, D. (1999). Emphasizing the human being in distance education. *Tribal College Journal*(Spring), 14–18.
- Willis, B. (1993). *Distance education : a practical guide*. Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications.
- Yakimovicz, A. D. et Murphy, K. L. (1995). Constructivism and collaboration on the Internet : case study of a graduate class experience. *Computers and education*, 24(3), 203–209.
- Zirkin, B. G. et Sumler, D. E. (1995). Interactive or non-interactive ? That is the question !!! An annotated bibliography. *Journal of Distance Education*, X(1), 95–112.