

L'ENCADREMENT DES APPRENANTS PAR LA TÉLÉMATIQUE

PAUL-ARMAND BERNATCHEZ

Groupe de recherche sur l'apprentissage à vie
et les technologies de l'information (GRAVTI)
Université de Montréal¹

Cet article sera consacré à l'utilisation de la téléconférence assistée par ordinateur (TCAO) pour les activités d'encadrement des apprenants. La première section traite de l'encadrement (définitions, importance, objectifs et modèles). Il est ensuite question de l'utilisation de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) en contexte éducatif et des interactions coopératives facilitées par la TCAO.

INTRODUCTION

Les apprenants adultes sont souvent confrontés à des problèmes de gestion de leur temps parce qu'ils doivent concilier leurs responsabilités familiales et communautaires avec les exigences de leur vie professionnelle qui les obligent, dans le climat compétitif du marché du travail, à acquérir de nouvelles connaissances pour assurer le maintien de leur emploi (Henri, 1996). Des contraintes d'horaire empêchent souvent ces apprenants, même s'ils demeurent relativement près des campus universitaires, de profiter de la formation à temps plein offerte par ces institutions. Le temps plutôt que la distance semble être le problème majeur auquel ils sont confrontés.

Les apprenants adultes à l'université réclament en conséquence une pédagogie adaptée à leurs caractéristiques, prenant en compte leurs expériences antérieures, leurs préoccupations et leurs obligations personnelles (Turcotte *et al.*, 1992, cité par Marchand, 1997). Les institutions universitaires sont de plus en plus sensibilisées à ces exigences de leur clientèle adulte, à l'émergence de nouveaux modes d'accès au savoir et à la montée de la formation à distance. Ces formules alternatives de formation permettent de plus en plus de flexibilité grâce au développement technologique. Par exemple, en formation à distance, en utilisant un ordinateur personnel muni d'un modem de télécommunication, des groupes d'apprenants peuvent communiquer entre

¹ Notice biographique

L'auteur est étudiant au doctorat en andragogie et assistant de recherche pour le GRAVTI.

eux, avec leurs formateurs ou leurs tuteurs et avec les services administratifs de leurs institutions de formation. Ces communications par la télématique peuvent se dérouler à la convenance des participants qui n'ont plus à se déplacer pour des rencontres en face-à-face, ce qui simplifie la gestion du temps limité dont ils disposent.

Selon Romiszowski (1993), après la génération de l'imprimé (formation par correspondance), celle des médias de diffusion (radio et télévision), celle des systèmes de téléconférences (audioconférence et vidéoconférence), nous sommes maintenant entrés dans la quatrième génération de formation à distance qui est caractérisée par la téléconférence multimédia assistée par ordinateur (*computer-based multimedia teleconferencing*).

Cet article sera consacré à l'utilisation de la téléconférence assistée par ordinateur (TCAO) pour les activités d'encadrement des apprenants. La première section traitera de l'encadrement (définitions, importance, objectifs et modèles). Ensuite, l'utilisation de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) sera située en contexte éducatif. La dernière section abordera les interactions coopératives facilitées par la TCAO avant de proposer en conclusion l'ébauche d'un modèle conceptuel pour les activités d'encadrement.

ENCADREMENT DES APPRENANTS

Définitions

Comme l'expliquait Abrioux (1985), en formation à distance, l'enseignement et l'encadrement sont des activités séparées contrairement à la formation traditionnelle où les deux activités sont sous la responsabilité du formateur, se confondent et sont essentiellement d'ordre pédagogique. Les ressources d'encadrement font appel à des tuteurs ou conseillers qui servent d'intermédiaires pour prodiguer aux apprenants conseils d'orientation et suivi pédagogique.

Legendre (1993 : 492) précise que l'encadrement constitue une "intervention auprès d'une ou d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant le développement personnel et social de l'élève et l'invitant à assumer ses responsabilités relativement à sa propre formation".

Le tutorat dans les domaines de la didactique et de la pédagogie est défini (Legendre, 1993 : 1379) comme une "formule d'encadrement de l'ensemble de l'activité scolaire d'un étudiant ; formule d'encadrement de la démarche pédagogique d'un étudiant relativement à un cours". Legendre ajoute qu'il peut s'agir de l'"ensemble des actions personnalisées, posées par un être humain, conduisant un autre être humain à l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs d'enseignement".

Le tuteur devient “[le] guide, [l’] instructeur qui enseigne à une seule personne ou à un petit groupe d’élèves à la fois. Synonyme : conseiller d’élèves/d’un groupe d’élèves” (Legendre, 1993 : 1379). Watters (1984 : 11) constate que dans la langue française le terme “tuteur” a un sens strictement juridique. Il utilise le terme dans son sens anglais, c’est-à-dire “la personne qui travaille avec les étudiants individuellement ou en petits groupes. C’est une personne nommée par l’institution pour conseiller les étudiants, diriger les travaux”.

Importance de l’encadrement

Marchand (1992 : 15) a déjà signalé que les attentes en formation à distance sont énormes et que “l’attrait pour les nouvelles technologies vient ajouter un élément de fascination pour cette forme d’enseignement”. Mais elle s’empresse d’ajouter que les attentes sont souvent déçues par le taux d’abandon très élevé : entre 37% et 50% selon les chercheurs. Des recherches relient ce taux élevé d’abandon au sentiment d’isolement traditionnellement ressenti par les apprenants à distance et font état de l’impact positif de certaines formes d’encadrement à distance sur la diminution du sentiment d’isolement, et par conséquent sur l’augmentation du taux de rétention (Portway et Lane, 1997).

La relation entre l’encadrement et la poursuite des études est généralement admise pour les apprenants réguliers en classe traditionnelle. L’utilisation par ces apprenants des services de soutien qui leur sont offerts sur les campus se classe parmi les indices les plus élevés pour prédire la poursuite des études (Development Associates, Inc. , 1994). Les technologies de l’information et des communications (TIC) semblent contribuer à la diminution du taux de décrochage en formation à distance (Knapper, 1990). Le taux d’abandon peut même diminuer de moitié par la mise en place d’un service plus rapide de correction individualisé des travaux par CMO (Fritsch, 1989). Et si l’institution de formation prend l’initiative d’initier des contacts personnalisés avec les apprenants à distance dès le début du cours, les possibilités d’augmenter le taux de rétention sont plus nombreuses (Towles *et al.* , 1993).

Objectifs poursuivis par l’encadrement

Pour Abrioux (1985), l’encadrement vise essentiellement à établir un contact personnel avec l’apprenant pour le motiver sur le plan pédagogique mais aussi sur les plans moral et psychologique. Selon Carrier et Schofield (1991) et Lebel (1995, 1993), les institutions poursuivent essentiellement deux objectifs en fournissant du soutien aux apprenants en formation à distance : les aider dans leur processus d’apprentissage et encourager leur quête d’autonomie. Ces auteurs classent les services offerts en quatre types de soutien qui correspondent à des rôles spécifiques : le soutien/rôle

méthodologique comme assise pour l'acquisition des connaissances et des habiletés ; le soutien/rôle métacognitif basé sur le contrôle et l'organisation consciente des processus cognitifs ; le soutien/rôle émotif incluant la motivation et tenant compte des préférences et des sentiments positifs et négatifs envers des personnes, des idées ou des choses ; le soutien/rôle administratif ou l'aide relative aux procédures institutionnelles de même que l'aide technique.

Ces formes de soutien ou différents rôles sont assurés par l'intermédiaire de quatre canaux : le matériel didactique (travaux, recueil de textes, guide d'étude) ; le tutorat (counseling utilisant la TCAO) ; l'interaction avec les pairs (apprentissage coopératif) ; les ressources didactiques (librairie, bibliothèque, ordinateur central).

Modèles de tutorat

Plusieurs auteurs ont constaté qu'il existait peu de données empiriques sur le rôle des tuteurs (*tutor/moderator/facilitator*), ceux qui assurent le lien entre les apprenants et les contenus d'apprentissage à distance, notamment des données sur les changements de rôles que la CMO devrait apporter (Burge *et al.*, 1991 ; Weedon, 1997). Ce manque de données, généralement admis par divers praticiens et chercheurs, est considéré comme un problème sérieux étant donné que les modes d'apprentissage à distance reposent essentiellement sur l'apprenant, seul ou en groupe, en interaction avec un tuteur et les contenus. L'estime de soi des apprenants, leur confiance en soi et à la limite leur taux de réussite peut être influencé grandement par le type de relations intervenant entre eux et les tuteurs (Burge *et al.*, 1991).

Quand nous voulons comprendre les mécanismes mis en œuvre par les TCAO pour l'encadrement, nous devons nous reporter à des écrits concernant surtout l'utilisation de la CMO dans le cadre de discussions, prolongement de la salle de classe (Zhu, 1996) ou de travail coopératif pour la réalisation d'une tâche (Henri, 1989 et 1992). Même si ces études sont utiles pour comprendre la TCAO en général, il est nécessaire d'extrapoler avec prudence les résultats aux TCAO destinées à l'encadrement des apprenants, notamment au plan de la participation. La TCAO dite "d'encadrement" sert de moyen de communication pendant toute la durée d'un cours. Ce sont les besoins des apprenants en formation à distance qui dictent son déroulement dans le temps et non pas des thèmes de discussion préalablement déterminés et faisant partie des travaux notés ni les exigences reliées à l'accomplissement d'une tâche spécifique contenue dans une activité obligatoire de formation. Dans une TCAO d'encadrement, les apprenants participent librement selon leurs besoins. Ces besoins peuvent être comparables à ceux des apprenants d'une salle de classe traditionnelle : des besoins ponctuels, fluctuants et pas nécessairement prévisibles. La TCAO devient

le lieu virtuel où les apprenants peuvent trouver des réponses à leurs interrogations sur l'ensemble du cours : réalisation des activités d'apprentissage ou des travaux notés, préparation aux examens, orientation sur le contenu du matériel didactique ou sur les méthodes de travail. Les TCAO d'encadrement permettent aussi de recréer le contexte des échanges spontanés d'une salle de classe : partage d'expériences professionnelles, de réflexions ou d'interrogations. Les tuteurs peuvent y réagir mais aussi les co-apprenants comme nous le constatons dans deux modèles d'interactions tuteurs/apprenants qui ressortent de la recension des écrits : d'abord, un modèle applicable à la formation à distance en général (Weedon, 1997) ; ensuite un modèle spécifique à l'encadrement qui provient du milieu universitaire ontarien (Burge *et al.* , 1991).

Modèle de Weedon

Selon Weedon (1997), le modèle courant, en vigueur actuellement en formation à distance considère l'apprenant comme une entité indépendante et l'apprentissage comme un processus "intra-individuel", l'apprenant construisant activement son propre savoir en position de relative solitude. Ce modèle, inspiré de la théorie piagétienne, met l'accent sur les processus cognitifs de l'apprenant. D'une part, Weedon y voit une amélioration sur le modèle béhavioriste qui prévalait auparavant et selon lequel l'apprenant était considéré comme un réceptacle réagissant aux stimuli environnementaux pour construire des automatismes. Piaget a le mérite d'encourager la participation active de l'apprenant dans son processus d'apprentissage mais le centre de l'enseignement/apprentissage devient l'apprenant comme individu, reléguant le formateur au second plan.

Weedon propose ensuite un nouveau modèle de relations entre apprenant et tuteur, modèle inspiré de la théorie de Vygotsky (1981). Weedon réfère aux concepts des niveaux "intramental" et "intermental" ainsi qu'au concept de "zone de développement proximal". Le niveau intermental renvoie au niveau social des interactions interpersonnelles. Pour Vygotsky, ce niveau représente le premier stade du processus d'apprentissage et c'est ce stade que les théories courantes négligent. Le niveau intramental est ce à quoi Vygotsky réfère comme le niveau psychologique faisant partie de la structure interne de l'apprenant. Il suggère ainsi que l'apprentissage se produit par stades progressifs de l'extérieur vers l'intérieur. Le concept de "zone de développement proximal" relie les deux stades en ce sens que nous pouvons observer une zone où l'apprenant a la possibilité d'accomplir une tâche qui ne sera réalisée que grâce à l'intervention initiale de quelqu'un d'autre de plus expérimenté pouvant servir de guide dans le processus d'apprentissage. Le tuteur devient ce guide qui fournit une structure à l'apprenant, structure qui s'avérera de moins en moins nécessaire et pourra disparaître au fur et à mesure que progresse l'apprentissage. Le rôle du tuteur au stade

intermental est plus important alors que le défi deviendra un peu plus tard de fournir un environnement qui permettra à l'apprenant de progresser vers le stade intramental.

Cette application de la théorie de Vygotsky à la formation à distance peut sembler s'opposer à première vue aux représentations habituelles de l'apprenant qui étudie et rédige ses travaux d'abord en interaction solitaire avec le contenu d'apprentissage et qui vient ensuite valider sa compréhension avec le tuteur et les co-apprenants (Henri, 1989). Toutefois, si on se réfère au modèle d'apprentissage proposé par Bourgeois et Nizet (1997) et aux concepts d'assimilation et d'accommodation du constructivisme piagétien, on peut penser que l'interaction individuelle avec le contenu peut être suffisante, lorsqu'elle ne crée pas de conflit cognitif et qu'il y a assimilation de l'information nouvelle. C'est lorsque le conflit cognitif se produit que l'interaction interpersonnelle ou sociale deviendrait nécessaire pour en arriver au processus d'accommodation. Ces considérations nous permettent de situer l'apprenant à distance dans son processus d'apprentissage au moment où il participe aux activités d'encadrement. L'apprenant serait d'abord passé par un stade intramental qui aurait donné lieu à un conflit cognitif, ce qui le conduit à la TCAO d'encadrement pour le stade intermental devant mener au processus d'accommodation.

L'application que Weedon (1997) fait de la théorie de Vygotsky présente un autre intérêt en référant encore une fois au modèle d'apprentissage proposé par Bourgeois et Nizet (1997). Les deux modèles font ressortir des interactions coopératives non pas uniquement entre co-apprenants, ce qui constitue l'essentiel des recherches en approche coopérative, mais avec un formateur ou un tuteur. Weedon ne mentionne pas de moyens utilisables pour médiatiser la communication entre tuteurs et apprenants. Le modèle de Burge *et al.* (1991) était plus explicite sur ce point en proposant l'utilisation des TIC.

Modèle de Burge et al.

Burge *et al.* (1991) ont mené leur enquête sur le rôle du tutorat en formation à distance pour le compte de l'*Ontario Institute for Studies in Education* (OISE) auprès de 84 tuteurs et 447 apprenants dans quatre universités ontariennes. Au moment de réaliser cette enquête, l'encadrement se faisait surtout lors des échanges postaux des travaux corrigés. Les TIC, même s'ils étaient disponibles n'étaient que rarement utilisés. Le modèle d'encadrement qui ressort de la recherche indique que le processus de communication en formation à distance est inégal. Le tuteur occupe la place centrale entre d'une part, les responsabilités et les contraintes institutionnelles et d'autre part, les besoins des apprenants. Les contacts entre le tuteur et l'apprenant se font sur une base individuelle et généralement dans une seule direction, du tuteur vers l'apprenant. Les apprenants initient de rares contacts avec leur tuteur et par ailleurs, ils ne

communiquent presque pas entre eux. Quant au tuteur, il n'entretient pas souvent de relations de coopération avec l'institution, les concepteurs ou le superviseur du cours.

À partir de ces constatations, les auteurs proposent un modèle centré sur les apprenants en tenant compte des principes andragogiques et des possibilités interactives de la CMO pour la coopération entre les participants. Des liens plus étroits sont préconisés entre les apprenants eux-mêmes, entre le tuteur et l'institution, le superviseur du cours et tous les apprenants. Le lien individuel fort entre le tuteur et un apprenant en particulier demeure inchangé si on le compare avec le modèle précédent à cause de la notation des travaux et des exigences administratives. Si la dynamique interactive devait s'orienter dans la direction proposée et se développer pour inclure des contacts avec le groupe d'apprenants et ainsi renforcer les liens faibles qui existaient déjà dans le premier modèle, les auteurs pensent que la possibilité d'en arriver à une communication partagée et satisfaisante augmenterait sensiblement. Nous examinerons maintenant comment la CMO, et plus particulièrement la TCAO, facilite ces interactions en contexte éducatif.

COMMUNICATION MÉDIATISÉE PAR ORDINATEUR

Définitions

Santoro (1995) considère que le terme "communication médiatisée par ordinateur" est une expression générique qui englobe un large éventail d'activités dans lesquelles les ordinateurs sont utilisés pour médier la communication entre les personnes. La CMO peut revêtir un sens large ou un sens strict selon la définition adoptée pour le terme "communication humaine". Dans le sens large, la CMO englobe virtuellement toutes les utilisations que l'on peut faire d'un ordinateur (les babillards électroniques, les publications électroniques et les bases de données, par exemple). Ces utilisations permettent à l'apprenant à distance d'entrer en contact avec les contenus, au niveau intramental de son processus d'apprentissage. Dans un sens strict, la CMO renvoie aux applications de l'ordinateur pour les communications d'une personne à une autre personne. Elle comprend le courrier électronique (courriel), les TCAO et les systèmes de bavardoirs (*chat rooms*). Ces applications permettent à l'apprenant à distance d'entrer en contact avec les tuteurs et les co-apprenants pour discuter à propos des contenus au niveau intermental de son processus d'apprentissage.

Téléconférence assistée par ordinateur

La TCAO est considérée comme "le noyau du nouveau médium CMO" (Freenberg, 1992 : 225). Le concept même de téléconférence apparaît en France vers 1970. Le terme générique de téléconférence a d'abord désigné "l'ensemble des

systèmes de communication permettant un dialogue en temps réel entre plus de deux personnes, sans que celles-ci aient à se déplacer en un lieu unique de réunion” (Périn, 1992 : 26). Depuis, les systèmes n’ont cessé de se diversifier et la téléconférence présente maintenant en plus des services qui permettent aux individus de communiquer en temps réel (communication synchrone), des services qui permettent des communications en temps différé (communication asynchrone). Périn (1992) classe les services organisés par la téléconférence autour de trois filières : le son, l’image, l’écrit. La filière “son” comprend la télé réunion (qui réunit par communication téléphonique les participants à partir de leur propre bureau) et l’audioconférence (qui rassemble des groupes de participants par une liaison sonore établie entre plusieurs sites). La filière “image” inclut la visioconférence (qui associe l’image animée à celle du son comme en audioconférence) et la vidéoconférence (qui consiste à transmettre d’un studio émetteur à un ensemble de studios récepteurs). La filière de l’écrit comprend essentiellement la TCAO qui est souvent définie comme un système plus sophistiqué de courriel. Deux composantes font partie d’une TCAO : les équipements informatiques (soit un ordinateur central partagé et des ordinateurs individuels munis de modems de connexion à un réseau) et le logiciel de téléconférence lui-même. La caractéristique principale de la TCAO comparativement au courriel est que les participants n’envoient plus leurs messages à l’adresse électronique d’un seul correspondant mais dans un espace télématique qui les archive pour les mettre à la disposition des participants au moment où ces derniers le désirent. Les échanges sont organisés autour d’un thème ou d’une tâche et chacun y contribue en consultant et/ou en enrichissant le fichier central.

La téléconférence est dite “textuelle” lorsqu’elle ne fait appel qu’à l’écrit en opposition aux téléconférences qui peuvent maintenant faire intervenir l’image et le son avec des logiciels conçus à cet effet (CU See Me, Netmeeting, par exemple). L’avantage de la TCAO textuelle réside dans son caractère asynchrone qui n’oblige pas les participants à une présence simultanée pour la communication. La TCAO peut donc devenir un outil d’entraide et de collaboration et les situations d’encadrement s’avèrent des moments privilégiés pour l’interaction coopérative à la convenance des participants.

INTERACTIONS COOPÉRATIVES

De façon générale, ce qui ressort le plus dans les résultats de recherche concernant la CMO, c’est que le processus d’apprentissage peut être facilité parce qu’elle favorise une plus grande possibilité d’interaction créant ainsi un environnement propice à l’apprentissage coopératif, notamment par l’échange des messages écrits. Les concepts d’interaction et d’interactivité recouvrent toutefois des réalités différentes selon les auteurs. L’apprenant peut interagir avec l’écrit, l’ordinateur, la vidéo aussi bien qu’avec d’autres personnes par l’intermédiaire de la technologie interactive. La distinction principale que nous retenons est à l’effet que l’interactivité renvoie au

dialogue de la personne avec la machine alors que l'interaction renvoie au dialogue entre des personnes au moyen de la technologie.

Pour Collins et Berge (1996) il n'existe essentiellement que deux types d'interaction dans le processus d'apprentissage : l'interaction individuelle et l'interaction interpersonnelle ou sociale. L'interaction individuelle survient entre l'apprenant et le contenu d'apprentissage : contenu du cours ou matériel didactique (activités d'apprentissage, travaux notés et examens). Cette définition renvoie au sens large de la définition de la CMO (utilisation des bases de données, des publications électroniques et des babillards électroniques) et au stade intramental de l'apprentissage. La seconde constitue une interaction interpersonnelle ou sociale en ce sens que l'apprenant entre en interaction avec les autres à propos du contenu d'apprentissage. Cette définition correspond au sens strict de la définition de la CMO (utilisation des TCAO, des bavardoirs, du courriel) et au stade intermental de l'apprentissage. C'est essentiellement cette deuxième forme d'interaction qui est visée par les activités d'encadrement.

Selon Collins et Berge (1996), l'interaction est considérée comme le processus et la coopération comme le résultat de ce processus. C'est en ce sens que nous utilisons l'expression "interaction coopérative" que nous empruntons à Bourgeois et Nizet (1997). La définition de l'apprentissage coopératif médiatisé par ordinateur de Kaye (1992 : 4) correspond bien à la dimension coopérative que nous voulons privilégier dans ces interactions : "Acquisition par l'individu de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes qui résultent de l'interaction d'un groupe" ou de façon plus concise : "Un apprentissage individuel résultant d'un processus de groupe" (traduction libre). Si par le passé l'interaction coopérative se produisait surtout entre le formateur et l'apprenant, la CMO favorise de plus en plus l'interaction entre co-apprenants. Le défi en formation à distance consiste à créer un environnement qui permet tous ces types d'interaction tels qu'illustrés par les figures 1 et 2.

Figure 1
Interaction individuelle
(Interactivité)

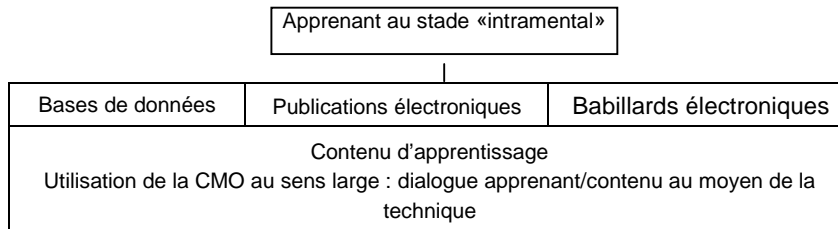
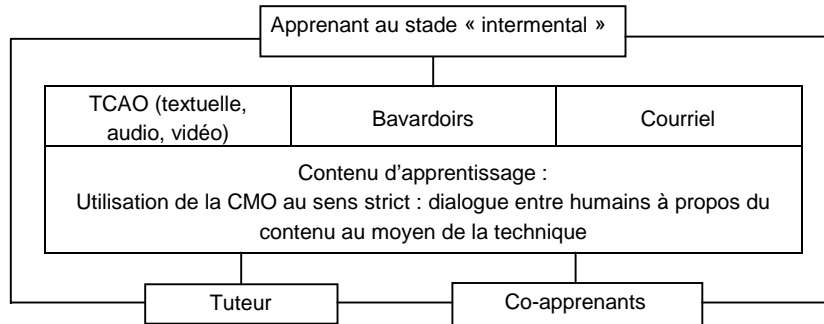


Figure 2

Interactions coopératives
(Interactions interpersonnelles ou sociales)



CONCLUSION

Un des apports les plus significatifs de la TCAO est de permettre à l'apprenant à distance d'interagir avec les tuteurs et les co-apprenants. Le sentiment d'isolement provoqué par la seule interaction individuelle de l'apprenant avec le contenu, caractéristique de la situation traditionnelle en formation à distance, se trouve de la sorte diminué ce qui semble influencer le taux de rétention. La dynamique des activités d'encadrement des apprenants peut également s'en trouver transformée. Le modèle traditionnel réactif (tuteur)/passif (apprenant) pourrait changer puisque les apprenants ont maintenant plus que jamais la possibilité de prendre l'initiative de contacter leurs tuteurs et leurs pairs pour solutionner les problèmes rencontrés pour la satisfaction de leurs besoins en formation continue.

Toutefois, selon Mason (1990), tout en constatant que la TCAO fournit son plein potentiel éducatif lorsque utilisée comme moyen d'encadrement, il serait naïf sinon déraisonnable de s'attendre à ce que les apprenants deviennent subitement actifs et interactifs seulement parce qu'un nouveau média le leur permet. Les possibilités interactives offertes par la TCAO risquent en effet de ne pas s'actualiser à cause de deux problèmes reliés qui menacent la survie même de ce média : le faible taux de participation des apprenants et l'habileté des tuteurs à assurer l'animation des téléconférences. Ces dimensions font l'objet de nos préoccupations actuelles de recherche : pour mieux comprendre l'utilisation que les apprenants font du média, faut-il continuer à privilégier les habiletés d'animation des tuteurs comme solution au faible taux de participation des apprenants ou s'intéresser davantage, comme le proposait déjà Dervin en 1989, aux besoins et aux buts poursuivis par les apprenants eux-mêmes ? Un déplacement du pôle du formateur vers le pôle de l'apprenant permettrait d'élaborer un modèle dans lequel l'encadrement serait avant tout conçu comme une activité de

résolution de problèmes initiée par l'expression des besoins des apprenants, besoins satisfaits par une chaîne d'interactions coopératives entre les participants (tuteurs et co-apprenants). C'est en exprimant ces besoins et en y répondant que les utilisateurs, à la fois créateurs et consommateurs du contenu de ce média qualifié de "coopératif" par Rafaeli & Larose (1993), manifesteraient leur habileté d'animation et en partageraient la responsabilité.

Selon Knowles (1984, cité par Portway et Lane, 1997), les médias n'ont pas été utilisés efficacement auprès des clientèles adultes parce que le mode d'utilisation privilégié a été celui de la pédagogie transmissive, à sens unique, du détenteur du savoir à l'apprenant. Pour devenir efficaces, les médias devront plutôt être utilisés en fonction des connaissances et compétences nécessaires à l'adulte pour solutionner ses problèmes de la vie quotidienne. Toujours selon Knowles, un des plus importants résultats de la recherche en formation continue réside dans la constatation que l'apprenant adulte réalise des apprentissages plus permanents et plus significatifs quand il est l'instigateur de ses situations d'apprentissage, lorsqu'il les planifie et les réalise selon sa propre initiative et non quand elles lui sont imposées.

RÉFÉRENCES

- Abrioux, D. (1985). Les formules d'encadrement. In Henri, F. & Kaye, A. (éd.), *Le savoir à domicile : Pédagogie et problématique de la formation à distance* (p. 179-203). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, Télé-université.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Burge, E., Howard, J.L. & Ironside, D.J. (1991). *Mediation in distance learning : An investigation of the role of tutoring*. Ontario : Ontario Institute for Studies in Education. (ERIC Document Reproduction Service No ED 339 349).
- Carier, G. & Schofield, M. (1991). Student support and computer mediated communication in distance education. *Canadian Journal of Educational Communication*, 20 (1), 45-54.
- Collins, M. & Berge, Z. (1996). *Facilitating interaction in computer mediated online courses* [en ligne]. <http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderators.html> [20 février 1998]
- Dervin, B. (1989). Users in research inventions : How research categories perpetuate inequities. *Journal of Communication*, 39 (3), 216-232.,
- Development Associates, inc. (1994). *Patterns and predictors of client attendance. National evaluation of adult education programs. Third Interim report*. Arlington, Virginia. (ERIC Document Reproduction Service No ED369 996).

- Feenberg, A. (1992). Le monde de l'écrit : théorie et pratique de la conférence assistée par ordinateur. In Perin, P. & Gensollen, M. (éd.), *La communication plurielle : L'interaction dans les téléconférences* (p. 224-247). Paris : La documentation française.
- Fritsch, H. (1989). *Report on a tutoring system with personal computer : Ziff papiere 75*. West Germany. (ERIC Document Reproduction Service No ED 312451).
- Henri, F. (1989). *La téléconférence assistée par ordinateur dans une activité de formation*. Thèse de doctorat, Université Concordia, Montréal.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In KAYE, A.R., (ed.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing : The Najaden Papers* (p. 117-136). Berlin, Heidelberg, New-York : Springer-Verlag.
- Henri, F. (1996). L'autoformation assistée dans des environnements souples informatisés. *Les Sciences de l'éducation*, 39 (1-2), 43-65.
- Kaye, A.R. (1992). Learning together apart. In Kaye, A.R. (ed.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing : The Najaden Papers* (p. 1-24). Berlin, Heidelberg, New-York : Springer-Verlag.
- Knapper, C. (1990). *Audio-teleconferencing in distance education : The Waterloo experience*. Waterloo, Ontario : University of Waterloo. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 350 987).
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Label, C. (1993). *L'autonomie de l'étudiant à distance : représentations discursives de tuteurs*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Label, C. (1995). *Le tuteur et l'autonomie de l'étudiant à distance*, *Journal of Distance Education/Revue de l'éducation à distance*, Spring/Printemps 1995, Vol. X, no 1, pp.5-24.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^{ième} éd.). Montréal, : Guérin-Eska.
- Marchand, L. (1992). *Conception de l'apprentissage chez des apprenants adultes qui suivent des cours à distance*. Thèse de doctorat, Université de Paris VIII, Vincennes à St-Denis.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal - Toronto : Chenelière/McGraw-Hill.
- Mason, R. (1990). *Conferencing for mass distance education*. Milton Keynes, UK : The Open University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 327 151).
- Perin, P. (1992). La téléconférence : des services en devenir. In Perin P.& Gensollen, M., (éd.), *La communication plurielle : L'interaction dans les téléconférences* (p. 26-38). Paris : La documentation française.
- Portway, P.S. & Lane, C. (1997). *Guide to Teleconferencing and Distance Learning*. Sans lieu de publication : Applied Business Telecommunications.
- Rafaeli, S. & Larose, R. (1993). Electronic bulletin boards and "public goods" explanations of collaborative mass media. *Communication Research*, 20 (2), 277-297.
- Romiszowski, A. (June 1993). *Telecommunications and distance education*. *ERIC Digest* [en ligne].URL : <http://ericae2.educ.cua.edu/db/digs/ed358884.htm> [10 mai 1997] (ERIC Document Reproduction Service No. ED 358 841).
- Santoro, G. (1995). What is computer-mediated communication? In Berge, Z.& Collins, M. (Eds.), *Computer-Mediated Communication and the On-line Classroom in Distance Education, Volume 1- Overview and Perspectives*. Cresskill, NJ : Hampton Press.
- Towles, D. et al. (1993). *Student persistence in a distance education program : The effect of faculty-initiated contact*. Virginia, USA : AIR Annual forum paper. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 360 931).

- Turcotte, C., Fontaine, S. & Lamontagne, P.H. (1992). *Une formation accessible et adaptée : qu'en pensent les adultes et le personnel ?* Conseil supérieur de l'éducation, Bibliothèque nationale du Québec.
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In Wertsch, J. V. (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (p. 144-188). New-York : Sharpe.
- Watters, J. (1984). *Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Weedon, E. (February 1997). A new framework for conceptualizing distance learning. *Open Learning*, 12 (1) 40-44.
- Zhu, E. (1996). *Meaning negotiation, knowledge construction, and mentoring in a distance learning course*. Indianapolis, IN : *Indiana University*. (ERIC Documentation Reproduction Service No ED 397 849).