

## L'ENCADREMENT DES COURS À DISTANCE : PROFILS ÉTUDIANTS<sup>1</sup>

François PETTIGREW<sup>2</sup>  
Université du Québec à Hull

### INTRODUCTION

Comme les autres composantes des cours à distance, l'encadrement des étudiants peut être envisagé selon les logiques de l'offre et de la demande proposées par Glikman (1999). La logique de l'offre fait référence aux éléments mis en place par les établissements de formation lors de la conception des cours qu'ils dispensent. Cette logique n'est pas neutre par rapport aux effets des cours sur les étudiants. Ainsi Burge (1997) croit que le défi dans le design des cours à distance est de contrer les effets des activités de type compétitif qui, selon elle, caractérisent la pratique dans les programmes à distance. Elle propose de repenser les cours à distance en y ajoutant le partage, l'esprit de groupe et la compassion aux valeurs habituelles de compétence, d'indépendance et d'autonomie qui sont omniprésentes dans nos systèmes d'éducation.

Rancourt (1998) soutient que la manière de diffuser et de consolider de nouvelles connaissances chez l'apprenant repose sur un encadrement pédagogique nécessitant autant des stratégies d'apprentissage que des stratégies d'enseignement. Pour Hrimech (1999), « les différentes méthodes ne conviennent pas nécessairement à tous les contenus, aux caractéristiques

---

1 L'étude présentée dans ce texte a été subventionnée par le CRSH pour la réalisation des entrevues, par le Fonds interne de recherche de l'Université du Québec à Hull et par la Communauté scientifique réseau de l'Université du Québec pour l'analyse des protocoles.

2 L'auteur est membre du Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance (GIREFAD) associé au Centre interuniversitaire de recherche sur le télé-apprentissage (CIRTA).

des étudiants et aux personnalités des professeurs...» (p. 684). Pour lui, le choix d'une méthode d'encadrement pédagogique doit être déterminé autant par la matière (le contenu proposé), le type d'enseignant, les relations de celui-ci avec les étudiants, les caractéristiques des étudiants que par le contexte où cette méthode sera appliquée. Doré et Basque (1998) affirment d'ailleurs que les besoins réels des étudiants sont rarement pris en compte durant la conception des cours.

Du côté de la logique de la demande, on vise les représentations, les motivations et les attentes de l'apprenant. Dans le présent texte, la demande regroupe les représentations des usagers à travers leur utilisation réelle des activités d'encadrement proposées par l'établissement de formation ainsi qu'à travers leur utilisation d'activités d'encadrement qu'ils auront initiées et réalisées eux-mêmes.

Pour comprendre ces logiques, Glikman (1999) propose de prendre en compte les interactions qui s'y rattachent afin d'identifier leurs effets sur l'apprentissage. Pour pouvoir les analyser, elle suggère d'utiliser les représentations des consignes et activités proposées aux apprenants, chez les producteurs de l'offre et chez les usagers, dans un contexte d'apprentissage authentique. L'analyse des entrevues proposées permet donc de cerner les représentations des usagers et de mieux identifier la logique de la demande.

Pour cette étude, trois thèmes prédominent dans les entrevues analysées et permettent de départager les étudiants. Ce sont : l'expérience en formation à distance, l'attitude face au tutorat et l'autonomie.

Sur l'expérience en formation à distance, Carswell *et al.* (2000) supposent que l'utilisation d'une formule d'enseignement à distance impose un ajustement culturel aux étudiants et que ceux-ci sont plus en mesure d'en exploiter les avantages s'ils sont expérimentés.

Sur l'attitude face au tutorat, Johnson et Huff (2000) ont découvert que les étudiants interrogés consultaient le tuteur pour des questions de logistique (68 %) plutôt que pour de l'aide au niveau des travaux ou de leurs apprentissages (9 %). Carswell *et al.* (2000) quant à eux soulignent que du point de vue de l'étudiant, le tutorat sert à rassurer, à clarifier les idées, à montrer ce qui est important et à jauger sa performance par rapport à un standard.

Sur l'autonomie, Moore (1993) la situe à l'intérieur du concept de distance transactionnelle, concept issu de la théorie du même nom. Cette distance est relative et différente pour chaque individu. C'est une variable relative qui diffère d'un programme de formation à distance à l'autre. Toujours selon Moore, l'importance de la distance transactionnelle dans un programme de formation à distance est fonction de trois ensembles de variables : le dialogue, la structure et l'autonomie de l'apprenant.

Les deux ensembles, dialogue et structure, seraient des variables qualitatives déterminées par la nature du médium de communication utilisé, la philosophie et les caractéristiques émotionnelles des enseignants, la personnalité des apprenants et les contraintes imposées par l'établissement de formation. D'après Moore (1993), la relation entre dialogue, structure et autonomie de l'apprenant se résume à ceci : plus la structure est importante et plus le dialogue est faible dans un programme, plus l'apprenant aura à exercer son autonomie.

Power *et al.* (1994), pour leur part, indiquent qu'il « ... n'y a pas qu'une seule façon d'encadrer des étudiants universitaires à distance et que chaque établissement d'enseignement supérieur à distance a développé sa propre formule en se basant sur les besoins de ses étudiants, les ressources disponibles, diverses considérations d'ordre géographique, culturel, etc. » (p. 63). En parlant des services de « support » à l'apprenant, ils constatent que : « Parfois un établissement met la priorité sur les matériaux d'enseignement, s'inspirant de l'idée que mieux un cours est préparé, plus l'étudiant est autonome dans son apprentissage et moins il aura besoin de l'aide d'un tuteur. D'autres établissements [...] investissent plus dans leurs services de tutorat, croyant que tout apprenant, même le plus autonome, finira toujours [...] par avoir besoin d'un certain "appui humain". » (p. 63).

L'analyse des données présentée dans cet article devrait permettre d'approfondir la problématique de l'offre et de la demande, du moins du côté de la demande, puisqu'elle vise les représentations des usagers face aux activités d'encadrement. Elle contribuera au développement de modèles qui pourront guider la conception de cours à distance et le travail de soutien à l'apprentissage.

Plus spécifiquement, cette étude tente de déterminer les profils d'utilisation des activités d'encadrement selon trois thèmes, l'expérience en formation à distance, l'attitude face au tutorat et l'autonomie, du point de vue de l'étudiant.

## MÉTHODOLOGIE

Les entrevues analysées dans cet article ont été réalisées dans le cadre des projets ERÆNA<sup>3</sup> et RENACOM<sup>4</sup>. Elles ont été réalisées auprès de 48 étudiants inscrits à six cours conçus pour la distance. Seules les sections des entrevues portant sur l'encadrement ont été analysées.

### Les cours

Tous les cours retenus pour la recherche ont été conçus pour l'apprentissage à distance par l'une ou l'autre des constituantes de l'Université du Québec participant aux projets. Ils devaient avoir été édités récemment et appartenir à des disciplines différentes. Deux de ces cours ont été retenus parce qu'ils étaient multimédiatisés. Tous les cours sont de trois crédits et appartiennent à des programmes de premier cycle universitaire, sauf le cours *Modernisation technologique, éthique et emploi* (5ETS811) qui s'adresse aux apprenants du deuxième cycle.

Les six cours retenus sont : *Sexualité et éducation sexuelle* (EDU-504), conçu en 1992 par l'Université du Québec à Rimouski pour un certificat en sciences de l'éducation; *Technologies informatiques et intégration des matières au primaire* (INF 3070), conçu par la Télé-université et édité en 1995, fait partie d'un certificat en intégration des technologies informatiques en éducation; *Modernisation technologique, éthique et emploi* (5ETS811) a été conçu en 1994 par l'Université du Québec à Chicoutimi pour un diplôme

---

3 ERÆNA : Étude de la représentation et de l'utilisation des activités d'apprentissage et d'encadrement chez des étudiants à distance, CRSH 1995-1998.

4 RENACOM : Étude des représentations des activités d'apprentissage et d'encadrement chez les concepteurs et les étudiants de cours multimédiatisés à distance, CRSH 1996-1999.

en éthique des sociétés; *L'infirmière et le phénomène de la douleur* (SCS-2304) a été développé à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue en 1995 pour le baccalauréat de perfectionnement en sciences infirmières; *Outils informatiques pour Windows 95* (INF 1806) a été conçu et édité par la Télé-université en 1994 pour le certificat en intégration de l'informatique à l'éducation; *Psychogenèse de l'enfant* (EDU-501-89) a été conçu par l'Université du Québec à Rimouski en version imprimée en 1979 et sur Internet en 1996 pour un certificat en sciences de l'éducation.

## Procédure

Les entrevues ont été menées par cinq auxiliaires de recherche qui se sont partagées les 48 étudiants choisis dans les six cours. Chaque entrevue durait environ une heure. Elle se déroulait dans un lieu de rencontre convenant au sujet (lieu public ou privé). Les entrevues étaient enregistrées puis transcrites intégralement. Une synthèse de chaque entrevue a été réalisée puis soumise à l'étudiant concerné pour valider l'information retenue.

Le but et le déroulement de l'entrevue étaient expliqués au sujet au préalable, de même que ce qu'on entendait par activités d'encadrement. Les activités d'encadrement du cours se présentant sous forme de documents étaient en possession du sujet au moment de l'entrevue, sinon de la personne chargée de l'entrevue.

Durant ces entrevues, chaque activité d'encadrement a été examinée en termes d'utilisation, d'utilité pour l'apprenant et des motivations à les utiliser. On posait des questions sur la fréquence d'utilisation et l'utilité des services du tuteur (téléphone, courriel, rétroaction lors de la notation) et des différents documents ou services proposés par l'établissement ou les concepteurs de cours.

Les activités d'encadrement comprenaient le guide de l'étudiant, les lettres du professeur et du registraire remises au début du cours, la feuille de route, l'aide-mémoire, l'agenda ou l'échéancier, le bottin électronique, les échanges avec le tuteur par courriel et par téléphone, les rencontres de groupe, les laboratoires, les conférences télématiques, les audioconférences, les rétroactions sur les travaux notés et les activités ponctuelles initiées par les participants. L'agenda, l'aide-mémoire et le bottin électronique ne se

retrouvaient que dans le cours *Outils informatiques pour Windows 95*. Ces activités d'encadrement ont été identifiées à partir des travaux de Dionne *et al.* (1999).

## **Analyse**

L'analyse a été faite par l'auteur qui ne participait pas au projet au moment de la réalisation des entrevues. Les transcriptions des entrevues et des synthèses d'entrevues des auxiliaires ont été lues une première fois. Le texte brut des synthèses et des entrevues a été analysé à l'aide du logiciel d'analyse de texte QSR Nudist version 4.0. Des unités de sens ont été extraites des textes et placées dans un document lui-même analysé. Une unité de sens prenait la forme d'une position prise par l'étudiant sur l'utilisation, l'utilité ou la motivation à utiliser une activité d'encadrement. Par exemple, une unité de sens se rapportant au thème « autonomie » serait : « Je n'ai eu aucun contact, aucun, d'aucune façon que ce soit avec le tuteur, mais je suis habituée à faire ma petite affaire ».

Ces unités de sens ont servi à créer des thèmes à partir desquels les profils étudiants ont été déterminés. Plusieurs thèmes ont été identifiés à partir des unités de sens lors de la première lecture des entrevues et des synthèses d'entrevues. Par la suite, seuls les trois thèmes dont les unités de sens apparaissaient dans toutes les entrevues ou synthèses d'entrevues ont été conservés. Ces trois thèmes touchant les activités d'encadrement sont : l'expérience en formation à distance, l'attitude face au tutorat et l'autonomie.

## **RÉSULTATS**

Quarante-huit entrevues réalisées auprès d'étudiants des six cours ont été analysées dans le cadre de la présente étude. On a interrogé les étudiants choisis dans quatre établissements différents : UQAR (Psychogénèse, Sexualité), UQAT (Douleur), UQAC (Éthique) et Télé-université (Windows, Intégration des matières en éducation). Sur l'ensemble, on compte 33 femmes et 15 hommes. La majorité des sujets travaillaient à temps complet et

étudiaient à temps partiel. L'étendue des âges se situe entre 20 et 60 ans. La majorité des sujets a entre 30 et 45 ans.

### Expérience en formation à distance

Le tableau 1 présente les données relatives à l'expérience des sujets en formation à distance. Les étudiants sont considérés expérimentés lorsqu'ils ont complété un cours à distance ou plus. Ils sont considérés sans expérience lorsqu'ils entament leur premier cours à distance.

Tableau 1 Distribution par cours des sujets en fonction de l'expérience en formation à distance

Cours	Sans expérience (premier cours)	Avec expérience (1 cours ou plus)
Psychogenèse de l'enfant	1	6
Sexualité, éducation sexuelle	3	3
Technologie informatique et intégration des matières au primaire	2	8
Outils informatiques pour Windows 95	3	6
Modernisation technologique, éthique et emploi	2	8
L'infirmière et le phénomène de la douleur	1	5
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>36</b>

Qu'ils soient expérimentés ou non, les étudiants n'attachent de l'importance qu'aux activités notées seulement, de telle sorte que les activités d'encadrement qu'ils perçoivent comme non contrôlées par l'établissement ou qui ne leur permettent pas de jauger leur performance sont généralement ignorées. Leur expérience en formation à distance ne leur permet qu'une plus grande efficacité dans la détermination de ce qui est essentiel à leurs yeux.

Seulement deux sujets sur 48 ont réalisé des activités d'encadrement autres que celles proposées par les concepteurs (activités ponctuelles initiées par les participants : échanges entre deux étudiants du même cours, consultation d'experts en milieu de travail).

Un étudiant sur 12 pour les étudiants sans expérience et neuf sur 36 pour les étudiants expérimentés ont téléphoné au tuteur en dehors des deux contacts obligatoires prescrits pour la majorité des cours. Pour les deux groupes, quand le premier contact était froid, les étudiants ne rappelaient qu'en cas d'urgence ou que s'ils ne pouvaient pas se débrouiller autrement.

Des 12 étudiants dont c'était la première expérience en formation à distance, huit auraient souhaité une activité d'encadrement face à face avec le tuteur ou des rencontres de groupe. Pour ce qui est des lettres du professeur et du registraire, elles sont lues par tous les étudiants sans expérience.

Les étudiants sans expérience qui n'ont pas contacté le tuteur par téléphone ou par courriel ont évité ce contact par peur de déranger ou de poser des questions qui paraîtraient sans intérêt pour le tuteur.

Parmi les 36 étudiants expérimentés en formation à distance, seulement six auraient aimé un encadrement face à face. Il est à noter que pour les huit étudiants expérimentés du cours *Modernisation technologique, éthique et emploi*, le travail était centré autour d'ateliers de groupe en présentiel auxquels le professeur était parfois invité. Les 22 autres étudiants expérimentés indiquent qu'ils n'auraient pas eu le temps de s'impliquer dans d'autres activités d'encadrement. Les étudiants expérimentés qui n'ont pas contacté le tuteur s'expliquent en disant qu'ils n'en avaient tout simplement pas besoin.

Pour ce qui est des lettres du professeur et du registraire, elles sont ignorées par les étudiants d'expérience. Ces derniers vont habituellement au plus court. Ainsi, ils utilisent l'échéancier, la feuille de route ou le guide de lecture, selon le cours, pour déterminer leur horaire de travail, quand ce n'est pas la table des matières du livre à l'étude.



## **Attitude face au tutorat**

Le fait que les établissements offrant des cours à distance prévoient les services d'un tuteur est très apprécié par la majorité des étudiants. Ils considèrent que le tuteur est une présence rassurante et motivante. Cependant, les problèmes logistiques et techniques, et la personnalité un peu caustique de certains tuteurs minent ce penchant positif. Ainsi, l'absence de réponse, de boîte vocale, d'horaires flexibles et les problèmes techniques avec le courriel engendrent souvent un rejet de ce service pour le reste du cours.

Malgré un biais positif par rapport au tutorat en général, seulement dix étudiants sur 48 ont utilisé les services du tuteur en dehors des contacts obligatoires. De ces dix étudiants, seulement deux l'ont fait pour poser des questions sur le contenu. Tous les autres voulaient résoudre des problèmes techniques et administratifs, comme les aider à régler un problème d'ordinateur, savoir s'ils étaient en retard ou si leurs travaux s'étaient bien rendus. Quand le courriel était disponible, il était privilégié par rapport au téléphone. Les étudiants appréciaient sa nature asynchrone et la rapidité relative de la réponse du tuteur.

Seulement deux étudiants ont établi une relation d'apprentissage continue avec le tuteur, c'est-à-dire qu'ils ont entretenu des échanges sur le contenu et leur méthode de travail du début à la fin du cours. Les huit autres s'étant prévalu des services du tuteur s'en sont tenus à des échanges courts et techniques. Cet état de chose dépendrait, selon les dires des étudiants, de l'ouverture du tuteur et du temps que l'étudiant avait à consacrer à son cours.

## **Autonomie**

Dix-huit étudiants sur 48 recherchent, à travers les activités d'encadrement proposées, des indices de conformité aux exigences du cours, c'est-à-dire le respect des échéanciers, de couvrir la matière qui sera utilisée lors des activités notées et de répondre aux attentes de la personne qui corrigera leurs travaux (habituellement le tuteur). Ce sont surtout les activités impliquant le tuteur qui remplissent ce rôle. Les 30 étudiants qu'on pourrait considérer plus autonomes parce qu'ils ne font pas appel aux activités d'encadrement citent la facilité du cours, le manque de temps et les rencontres

face à face pour expliquer leur indépendance par rapport à ces activités, qu'elles impliquent le tuteur ou non.

## **DISCUSSION**

Le temps qui s'est écoulé entre le moment où le cours a été suivi et l'entrevue a pu contribuer à diminuer la richesse de l'information recueillie. En effet, plusieurs étudiants indiquaient qu'ils avaient de la difficulté à se rappeler, même six mois après la fin du cours, des activités d'encadrement effectuées durant le cours. De ce fait, il est possible que seuls les éléments marquants de la relation entre l'apprenant et les activités d'encadrement du cours ressortent à travers les entrevues et ce, malgré la nature semi-structurée de celles-ci.

D'après les résultats, il semble que les étudiants réagissent aux activités d'encadrement selon leur niveau d'expérience en formation à distance, leurs attitudes face au tutorat et leur niveau d'autonomie.

### **L'expérience en formation à distance**

Les nouveaux étudiants à distance se départagent assez rapidement durant leur premier cours entre autonomes et dépendants. Au début du cours, ils font un échantillonnage des activités d'encadrement et conservent celles qui sont associées à une coercition perçue ou réelle. Si la perception de coercition s'estompe, l'utilisation des activités d'encadrement diminue aussi.

La rareté des activités d'encadrement initiées et réalisées par les étudiants, même expérimentés, peut laisser perplexe. Si cet état de chose est un produit de l'équation de Moore (1993) : plus la structure est importante et plus le dialogue est faible dans un programme plus l'apprenant aura à exercer son autonomie, on peut supposer que la structure de chacun des six cours est importante (offre) et que le dialogue est faible compte tenu du peu de participation des étudiants aux activités d'encadrement. Les moins expérimentés seraient dominés par la structure parce qu'ils n'ont pas les outils pour exercer leur autonomie, alors que l'expérience en FAD conférerait une certaine autonomie aux autres étudiants.

## L'attitude face au tutorat

Paradoxalement, les étudiants questionnés pour cette étude considéraient la présence du tuteur comme un élément rassurant et motivant, mais n'utilisaient pas ou peu ses services en dehors des contacts obligatoires.

L'utilisation du tuteur comme soutien administratif plutôt qu'académique se retrouve dans l'étude de Johnson et Huff (2000) qui ont aussi observé l'utilisation excessive du tutorat à des fins logistiques. L'étude de Carswell *et al.* (2000) suggère que des activités d'encadrement qui tiennent compte des contraintes de temps et d'espace des étudiants à distance seront plus utilisées et permettront à l'étudiant d'atteindre les objectifs de co-construction des connaissances établies par certains concepteurs de cours.

## L'autonomie

L'encadrement est souvent associé au développement de l'autonomie (Power *et al.*, 1994). Il est possible que les étudiants expérimentés aient développé suffisamment d'autonomie pour ne plus avoir besoin des activités d'encadrement offertes. Cependant, il est aussi possible qu'ils aient tout simplement abandonné cette avenue pour privilégier un rapport plus direct avec le contenu, comme le préconise Brunswick (1998).

À l'encontre des recommandations de Hrimech (1999), les cours présentés dans cet article semblent provenir du même moule en ce qui a trait aux activités d'encadrement. Dans ces cours, il n'est pas ou peu tenu compte des qualités et des limites de chaque méthode, ni des caractéristiques des étudiants et des tuteurs. Cet état de chose pourrait expliquer la désaffection en apparence paradoxale des étudiants face aux activités d'encadrement qu'on leur propose.

Une autre explication de cette désaffection pourrait provenir de l'effet pervers créé par le fait que le tuteur est aussi la personne qui doit les évaluer. En effet, les entrevues ont révélé que certains étudiants hésitaient à faire part de leurs problèmes au tuteur de peur de laisser, à tort ou à raison, une impression négative sur celui-ci, impression qui se traduirait par une moins bonne note. Cet effet peut jouer dans les deux sens, puisque les étudiants qui ont établi une relation d'apprentissage avec le tuteur tout au long du cours

devraient profiter d'un biais favorable, le tuteur évaluant sa propre performance, dans une certaine mesure, à travers son étudiant.

## CONCLUSION

Ces résultats suggèrent que la désaffection des étudiants face aux activités d'encadrement serait la conséquence d'un écart entre l'offre et la demande au niveau des activités d'encadrement. Du côté de l'offre, on impose systématiquement certaines activités d'encadrement aux étudiants. Or, du côté de la demande, on note un besoin au niveau d'activités d'encadrement qui prendrait en compte l'expérience en formation à distance, l'attitude face au tutorat et l'autonomie de l'étudiant. Une approche plus personnalisée, qui tiendrait compte de ces facteurs et des facteurs énumérés par Hrimech (1999), semble caractériser la demande. De plus, des activités de partage étudiants-étudiants et étudiant-tuteur sont souhaitées par les étudiants, mais nécessitent la mise en place d'outils flexibles et accessibles, sinon elles ne seront pas utilisées (Carswell *et al.*, 2000).

En considérant l'intention des établissements et les perceptions des étudiants, il apparaît qu'il faudrait offrir des outils pour l'atteinte de ces buts et objectifs. Un mécanisme permettant une discussion orientée qui incite les étudiants à s'impliquer activement pourrait fournir ce que les étudiants considèrent important (Carswell *et al.*, 2000; Doré et Basque, 1998).

Pour reprendre les remarques de Phipps et Merisotis (1999) sur la recherche en formation à distance et en les adaptant à cette étude, il serait intéressant d'examiner des données recueillies pour un programme complet, plutôt que pour des cours isolés, de prendre en compte les différences entre les étudiants (styles d'apprentissage, personnalité, contraintes particulières), de tenir compte des données de ceux et celles qui abandonnent leurs études à distance, de prendre en considération la façon dont les styles d'apprentissage influencent l'utilisation de certaines technologies de communication (téléphone par rapport au courriel, par exemple) et de considérer l'impact de l'interaction entre différentes activités et modalités d'encadrement plutôt que sur une activité ou une modalité en particulier.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRUNSWICK, A 1998. Les diplômés du CNAM. M. Serres et M. Authier, *Apprendre à distance : Le monde de l'éducation et de la culture et de la formation* (43-45), Hors-série.
- BURGE, E. 1997. Gender in Distance Education. C. Campbell Gibson (ed.), *Distance Learners in Higher Education : Institutional Responses for Quality Outcomes* (25-45). Madison, Wisconsin : Atwood Publishing.
- CARSWELL, L., P. THOMAS et M. PETRE 2000. Distance education via the Internet : the student experience. *British Journal of Educational Technology*, 31 (1), 29-46.
- DIONNE, M., J. MERCIER, A.-J. DESCHÊNES, H. BILODEAU, L. BOURDAGES, P. GAGNÉ, C. LEBEL et A. RADA-DONATH 1999. Profils des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 3 (2), 69-99.
- DORÉ, S. et J. BASQUE 1998. Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Revue de l'éducation à distance*, 13 (1), 40-56.
- GLIKMAN, V. 1999. Formation à distance : au nom de l'utilisateur. *DistanceS*, 3 (2), 101-117.
- HRIMECH, M. 1999. Critères de choix pour les nouvelles méthodes pédagogiques à l'université. *Actes du 16<sup>e</sup> colloque international* (tome II), AIPU, 684-686.
- JOHNSON, M. M. et M.T. HUFF 2000. Student's use of computer-mediated communication in a distance education course. *Research on Social Work Practice*, 20 (4), 519-532.
- MOORE, M.G 1993. Theory of transactional distance. D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (22-38). London, New York : Routledge.
- PHIPPS, R. et J. MERISOTIS 1999. *What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education*. Institute for Higher Education Policy. <http://www.ihep.com/difference.pdf> .
- POWER, M., S. DALLAIRE, M. DIONNE et C. THÉBERGE 1994. *L'encadrement des étudiantes et des étudiants en situation d'apprentissage à distance à l'Université du Québec à Rimouski*. Département des sciences de l'éducation, Monographie no 42, Collection L'autre, Éditions GREME.
- RANCOURT, R. 1998. Quels principes d'apprentissage s'appliquent? P. Michaud et N. Thomas (éds), *Apprendre par la télématique : la pédagogie des réseaux informatiques* (77-84). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.