
**RÉFLEXION SUR LA DÉMARCHE D'HISTOIRE DE VIE
DANS LE CONTEXTE D'UNE RECHERCHE-FORMATION
SUR LA PERSISTANCE
AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES À DISTANCE**

Martin MALTAIS¹
Télé-université

INTRODUCTION

Le récit de vie comme méthode [...] permet la lecture et l'ouverture à la réécriture [...] en cercles ascendants de plus en plus étanches et de plus en plus ouverts à la quête des sens nouveaux. (Gomez, 1999)

Plus cette citation est réécrite avec la progression de mon travail, plus elle fait sens. En fait, on trouvera dans cet article, non seulement une description de ma démarche, de la perception que j'en ai et des résultats auxquels je suis arrivé, mais également certaines idées qui m'ont habité tout au long de ce projet de recherche entrepris avec madame Bourdages, ainsi que des nouvelles, qui n'avaient jamais pris place auparavant.

Cette recherche est une longue expérimentation, parce que c'est ce dont il s'agit, qui trouve la validité de ses résultats dans la confiance que nous avons en la volonté des participants à y mettre ce qu'ils sont et ce qu'ils comprennent de ce qu'ils sont.

Cependant, pour l'une des rares fois de mon expérimentation des sciences humaines (et particulièrement des sciences de l'éducation), on n'observe pas et on ne quantifie pas ce qui ne fonctionne pas. Entre ces lignes, un regard est posé sur ce qui fonctionne, sur ce qui persiste et cela fait montre de différence.

Ce texte se veut d'abord un regard posé sur la démarche du projet de recherche. Ensuite, sur les réponses obtenues quant à mes objectifs de

¹ Remerciements

Toute ma gratitude à madame Louise Bourdages pour ses corrections et sa confiance qui m'ont poussé à publier ces résultats.

De profonds remerciements à mon directeur de mémoire, qui, sans toujours le savoir, alimente constamment mes écrits et mon imaginaire.

recherche. Il se veut également une réflexion à la suite de la présentation faite par l'une de mes collègues à propos de ce projet. À la toute fin, je me positionne quant à une avenue possible pour cette démarche de formation-recherche, une ouverture de cette approche sur l'extérieur, « en cercles ascendants de plus en plus étanches et de plus en plus ouverts à la quête des sens nouveaux »...

LA DÉMARCHE DU COURS

À l'automne 2000, madame Louise Bourdages, professeure à la Télé-université, publiait un « avis de recherche », dans le *Bulletin FAD*, pour solliciter des étudiants intéressés à effectuer une recherche-formation sur la persistance aux études supérieures en lien avec le sens de ce projet dans leur vie, octroyant 6 crédits de formation.

À ce moment, la question du sens de ma formation prenait de plus en plus d'espace dans mon imaginaire. En effet, j'avais complété un premier cours à la maîtrise en formation à distance avec un excellent résultat, ce qui me motivait dans mon projet. Par contre, j'étais en *demande de reporté* dans un autre cours de 6 crédits, dont je ne voyais pas la fin : de fait, je n'avais pas encore remis de travail pour ce cours. Je savais également qu'un éventuel échec dans ce cours aurait pour conséquence de m'expulser du programme. Par conséquent, la question du sens devenait de première importance (particulièrement dans un contexte socioprofessionnel hyperactif).

J'étais également surpris de voir ce thème de recherche présent parce que je ne croyais pas en son existence. Comme les questions de sens me passionnaient depuis toujours, que j'étais à la croisée des chemins avant de donner un nouvel élan à ma vie et qu'en bout de piste, cela me permettait de cheminer dans ma formation tout en explorant ma personne, j'ai décidé de communiquer avec madame Bourdages.

Le développement du projet était organisé selon les étapes suivantes :

1. Phase d'introduction : audioconférence de départ pour préciser les différentes étapes du projet et négociation du contrat (1 semaine).
2. Phase d'élaboration : écriture d'un premier récit (ou 1^{re} version) et envoi aux membres du groupe (3 semaines).

3. Lectures complémentaires à la démarche individuelle d'écriture et d'interprétation, tout au long du projet (équivalent à 6 semaines).
4. Lecture et commentaires (questions, échos, etc.) sur les récits de chacun (4 semaines) par courriel ou sur le forum électronique.
5. Audioconférence selon les besoins (1 semaine).
6. Reprise de l'écriture du récit (2e version) par chacun (3 semaines).
7. Phase d'analyse : discussion sur chaque récit (par forum électronique) (8 semaines).
8. Synthèse des récits et liens avec la persistance (4 semaines).
9. Évaluation (1 semaine).

LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

La démarche, au sens de l'expérience vécue, s'est déroulée à deux niveaux. D'abord celui de l'organisation des éléments communs à tous les participants. Il s'agit des activités planifiées collectivement et qui correspondent, pour la plupart, aux rencontres planifiées et à celles ajoutées, soit les audioconférences. À cela s'ajoute le forum électronique, disponible tout au long de l'expérience.

Au deuxième niveau, il s'agit de l'expérience que j'ai vécue dans ce cheminement et plus particulièrement de la perception que j'en ai eue. En effet, cette perception peut être différente, sous certains aspects, de celle de mes collègues. J'ai identifié trois raisons qui peuvent la rendre différente, soit l'âge, la position de la démarche dans ma vie, ainsi que la durée de cette démarche.

L'âge

Au moment où j'entreprends cette activité métacognitive, j'ai 25 ans. L'âge de mes collègues varie entre la mi-trentaine et le début de la cinquantaine. Cette situation engendre une différence dans la perception de la réalité.

En effet, l'analyse ainsi que le regard sur le réel ne semblaient pas identiques entre les générations. La démarche était commune, mais les points sur lesquels l'attention se tournait n'étaient pas les mêmes, comme l'analyse

d'un même point ne s'effectuait pas de la même façon. Par exemple, lorsque la plupart étaient confortablement installés dans l'esprit familial du groupe, je me préparais à une rupture potentielle de ce noyau. Autre exemple : lorsque plusieurs se préoccupaient ou étaient insécurisés par les délais de remise des travaux ou des réponses aux messages dans le forum, j'explorais la signification ainsi que les possibilités de ce développement de recherche qui m'apparaissait chaotique.

La position de la démarche dans ma vie

Le cours prenait une place différente de celle des autres participants dans le contexte de ma formation. Si pour certains il s'agissait d'explorer un nouveau volet sur soi, de mieux comprendre pourquoi ils poursuivent leur formation dans leur carrière avancée ou tout simplement, de développer de nouveaux outils, pour ma part, cette expérience se situe en début de carrière, dans le contexte d'une formation initiale. Comme ce projet permet de réorganiser sa vie et de construire un sens à sa formation, le temps m'importait peu. Plus j'avancais dans cette démarche, plus je constatais qu'elle aurait des répercussions sur le reste de ma vie et par conséquent, je voulais approfondir cette thématique le plus possible.

La durée de la démarche

Si, pour la plupart des participants, cette démarche s'est déroulée sur environ six mois, la mienne aura duré un peu plus d'une année. En fait, comme je souhaitais profiter à plein des périodes de réflexion, d'approfondissement, de réorganisation et également à cause des contraintes de mon milieu de travail, j'ai pris le temps que je « sentais » nécessaire.

Je me souviens, lors de la dernière audioconférence, que certains mentionnaient souhaiter « terminer ça le plus tôt possible », « se sortir de ça » ou encore « passer à autre chose ». Pour ma part, je pense que même en dehors de mon contexte socioprofessionnel hyperactif, j'aurais eu de la difficulté à accélérer le rythme de « mes temps de respiration ». D'ailleurs, Josso affirme également qu'« une formule sur deux ans permettrait d'introduire ces temps de respiration/régulation/maturation et d'articuler les apports théoriques en dose plus « homéopathique² ». » Sans aller aussi loin

² Josso, Marie-Christine (1985). « Une expérience formatrice : l'approche biographique des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage », dans *Pratiques du récit de vie*

dans la durée du processus, il m'apparaît, à la lumière de notre expérience, que le processus de maturation et d'articulation des apports théoriques est propre à chaque individu et possiblement lié à la profondeur qu'il souhaite atteindre et à son expérience introspective. En fait, on peut associer cette réalité à la définition de notre identité et au « qui suis-je » tel qu'énoncé par Serge Lapointe : « Pour un individu, répondre à la question « qui suis-je? » c'est porter attention et formuler ce à quoi il s'identifie dans l'instant présent [...]. Cet exercice est un puits sans fond et comme un puits, la profondeur de la réponse peut varier en fonction de la profondeur de l'attention et de la dimension de la conscience³ ».

MES OBJECTIFS PERSONNELS

Au départ, mes objectifs personnels étaient :

1. approfondir ma compréhension de la persistance aux études supérieures dans le contexte de la formation à distance;
2. étudier l'impact de l'utilisation des histoires de vie comme support à l'apprentissage.

Le premier objectif soulève deux thèmes en regard de la persistance. D'abord le thème général de la persistance aux études et ensuite, celui plus précis de la persistance dans le contexte de la formation à distance.

La persistance aux études supérieures

Pour mieux cerner mes observations en regard de la persistance, je dois expliciter certains regards posés sur le groupe. Que ce soit pour le plaisir de l'apprentissage, l'image sociale suscitée par le haut niveau d'éducation, ou le besoin de prouver à son environnement une certaine compétence, j'ai constaté chez chacun le désir d'apprendre. Lorsqu'on analyse les récits de vie, on observe que des obstacles, des événements, des choix dans les différentes sphères sociopersonnelle, socioprofessionnelle et de formation ont étouffé les

et théories de la formation, cahier n° 44, Genève : Université de Genève – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, p.83.

³ Lapointe, Serge (2000). « La faute de Paul : savoir et être dans une histoire de vie » dans *La formation au cœur des récits de vie*, sous la direction de Marie-Christine Josso, Montréal : Éditions l'Harmattan, p. 42.

objectifs de formation de chaque participant. La délimitation des motifs favorisant la persistance est un exercice exigeant, parce que ces motifs sont particuliers à chacun et parce qu'ils échappent souvent à notre conscience. Cependant, il est un constat qui peut être fait : à la fin de l'exercice, chacun des participants qui a complété le projet a considérablement augmenté sa motivation quant à la poursuite de sa formation. (Je pense également que chacun de ceux-ci la complétera.) Il est ressorti, lors d'une audioconférence, que cette motivation est liée à la compréhension du sens de l'action de l'individu. Pour ceux-ci, et pour moi également, la persistance aux études supérieures apparaît plus comme une réponse que comme une question. C'est-à-dire qu'en ayant répondu à la question « pourquoi est-ce que j'étudie? », la persistance apparaît comme étant la conséquence d'une réponse, ce qui change le portrait initial. La personne se retrouve à dire « je persiste parce que je vais dans cette direction » au lieu de se demander ce qui justifie son attitude persistante.

Motivation et persistance

Dans le contexte où le sens est déterminé, la motivation émerge. Cette motivation intrinsèque de l'individu l'amène à repérer le travail qu'il doit faire sur lui-même pour cheminer dans sa formation. La définition du sens de sa formation apparaît donc comme une condition favorable au développement de la motivation intrinsèque, à l'actualisation de ses compétences, à la prise de conscience de ses objectifs, à l'appropriation des outils de formation du milieu. En bref, il ne s'agit pas seulement de construction de sens, mais de construction de la personne dans une perspective thermodynamique⁴ (de cheminement).

Persistance en contexte de formation à distance

Le deuxième thème, celui de la persistance en contexte de formation à distance, peut être justifié pour la plupart des participants par certains arguments comme la distance, les coûts (transport, logement, etc.), l'autonomie⁵, la flexibilité des horaires, mais cela ne s'arrête pas là. Tous les

⁴ J'entends ici l'idée de thermodynamique telle que définie par Serres et Farouki (1997). *Dictionnaire des sciences*, Paris : Éditions Flammarion, p. 979, soit « l'étude des transformations de l'énergie ».

⁵ Henri, France et Kaye, Anthony (1985). *Le savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 13.

récits avaient en commun un moment de rupture avec le système d'éducation, une sorte de désenchantement. Pour ma part, il s'agit d'une prise de conscience que ma déception du système éducatif n'est pas seulement un moment de crise dans ma vie ou un refus de me conformer à une certaine vision de l'autorité. Elle est liée à un besoin d'autonomie le plus complet possible dans mon cheminement de formation. Pour cette raison, la formation à distance m'est progressivement apparue comme la seule alternative face à un système d'enseignement traditionnel qui, malheureusement pour lui, a plus souvent contribué à inhiber mon désir d'apprendre qu'à le développer.

Les histoires de vie vues comme support à la formation

Le deuxième objectif, celui de l'impact des histoires de vie comme support à l'apprentissage, se dessine déjà. J'ai observé que « [cette expérimentation] opère un renversement en se préoccupant de mettre en évidence un ensemble de conditions qui permettent de surmonter les difficultés et de mener à son terme un projet de scolarité en général⁶ ». Cette recherche-formation est par conséquent une activité métacognitive qui va beaucoup plus loin que la simple acquisition ou que la réorganisation cognitive circonscrite à une partie du schème de l'individu. Il s'agit d'une réorganisation complète, d'un réalignement de la structure conceptuelle de l'individu, du point de vue de son expérience de vie : elle permet d'en faire un tout cohérent. Par conséquent, ce cheminement a des implications dans la vie de l'individu, ainsi que dans ses relations avec « l'autre ».

L'affectivité de la personne est modifiée parce que le fait de comprendre sa propre organisation, de la rendre cohérente, lui permet de poser un regard différent et compréhensif sur sa vie et ses choix. Elle est également modifiée en ce sens qu'elle comprend sa situation et parce qu'elle est en mesure de justifier ses choix.

La relation avec l'autre est affectée non seulement parce que les deux précédents aspects le sont, mais également en regard du cheminement du groupe. L'analyse et la compréhension du cheminement d'autrui favorisent le développement de l'empathie et suscite un regard compréhensif sur « l'autre », me laissant supposer que ce changement améliore les relations interpersonnelles, ce qui est particulièrement pertinent dans certaines professions : « non seulement parce que la prise de conscience de sa propre complexité rend attentif à celle des autres, mais aussi parce que la conscience

⁶ Josso, Marie-Christine, en préface du livre de Louise Bourdages (2001). *La persistance aux études supérieures – Le cas du doctorat*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

de son propre fonctionnement permet d'écouter l'autre sans interférer sans cesse avec ses jugements⁷ ».

Rupture

En fait, la question de la rapidité des progrès de formation peut également se poser. En ce qui me concerne, l'efficacité avec laquelle je produis s'est accrue. Cette situation me laisse penser que le fait de se demander « qu'est-ce qui fait que ça marche? » est souvent plus porteur que le contraire. En effet, lorsqu'on a une direction et qu'on sait ce qui marche, les changements à faire sur soi prennent sens et sont viables. Je partage donc le point de vue de Marie-Christine Josso lorsqu'elle affirme que « ce changement de perspective (le fait de passer de l'observation des facteurs qui nuisent à la persistance à ceux qui la favorisent) introduit, dès lors, l'idée qu'il est plus efficace, et donc peut-être plus intelligent, d'identifier les ressources que la personne possède pour avancer sur son chemin au lieu de la déstabiliser davantage en pointant du doigt exclusivement des « lacunes⁸ ». »

RÉFLEXION SUR L'ÉVOLUTION DES RELATIONS DANS LE GROUPE

Le 16 novembre 2001, l'une des participantes au projet persiste présentait les résultats de son expérience lors de *La journée de la recherche en formation à distance*, à la Télé-université. Sans rappeler l'ensemble des propos, je me centrerai sur deux points que j'ai relevé à partir de sa présentation. Il s'agit dans un premier temps de la perception des participants par rapport à certaines situations vécues dans la démarche et dans un deuxième temps, du développement chaotique de certains moments de la démarche de formation. J'insiste sur ces points parce que je considère qu'ils suscitent une plus grande ouverture à la compréhension de l'autre et à la complexité à l'intérieur de laquelle nous nous développons.

⁷ Josso, Marie-Christine (1985). « Une expérience formatrice : l'approche biographique des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage », dans *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*, cahier n° 44, Genève : Université de Genève – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation., p. 88.

⁸ Josso, Marie-Christine, en préface du livre de Louise Bourdages (2001). *La persistance aux études supérieures – Le cas du doctorat*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Ma perception par rapport à celle du groupe

La perception que l'individu a d'une situation justifie généralement son action, ou ses réactions. Lors de la présentation de ma collègue, j'ai pu constater un sentiment de cimentation de l'esprit familial du groupe par la personne qui nous a quittés. Pour ma part, je ne m'étais jamais centré sur cette image. L'image qui me restait était d'une part qu'elle adhérerait, avec un certain recul, à ce sentiment familial. En effet, elle approuvait les assertions du groupe, mais avançait peu et s'exprimait peu dans ce dernier. Dans ma conception des choses, son départ était prévisible. À ce moment, j'ai cru comprendre à la teneur des écrits que je lisais, que d'autres se questionnaient sur leur avenir dans le groupe. Je me suis donc positionné rapidement pour utiliser un discours rassembleur et qui, je me disais, forcerait les individus à se positionner dans leur motivation à terminer ce projet. Je ne sais d'ailleurs pas, à ce moment, si les autres ont perçu mon motif derrière les propos que je tenais. En fait, j'anticipais une fragmentation possible depuis le début.

Par la suite, je suis demeuré silencieux un certain temps. Ce qui était pour moi un moment de respiration et de surcharge professionnelle, se transformait rapidement dans l'imaginaire de plusieurs membres du groupe en abandon. Les longs délais étaient perçus par certains comme un manque d'organisation, alors que pour moi, il s'agissait d'une situation contextuelle, liée à un besoin de recueillement.

Finalement, je me suis rendu également compte que ce n'était pas tous les participants qui percevaient la formation à distance comme je la pressentais : « cette capacité de l'apprenant adulte à poursuivre une démarche personnelle et autonome. [...] L'étudiant doit aussi apprendre à connaître son rythme et ses habitudes d'apprentissage, organiser ses périodes d'études et les aménager dans son cadre de vie. [...] La grille-horaire, les lieux physiques de l'enseignement, la durée de l'année scolaire et le temps pour compléter les programmes d'études ne sont plus imposés à l'étudiant⁹ ». Cette différence de perception a amené quelques bribes de conflits qui se sont bien sûr résolus, de par l'ouverture et l'esprit de groupe qui s'étaient développés.

Je me suis rendu compte que là où j'observais un lieu de recherche, certains collègues n'y voyaient que délais, longueurs, retards, sentiment d'abandon. En fait, c'est la question de l'instantanéité de la réponse en formation. Lorsqu'on est en présentiel ou en audioconférence, il est facile d'obtenir une réponse instantanée de l'individu. Lorsqu'on est en conférence télématique et que chaque apprenant progresse à son propre rythme, le délai

⁹ Henri, France et Kaye, Anthony (1985). *Le savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 23.

de réponse peut se faire long. De sorte qu'au moment où la réponse surgit, le contexte de vie du questionnant ainsi que son moment de réflexion n'est plus le même. La réponse reçue peut prendre un tout autre sens dans le contexte de vie de l'individu. On observe donc une organisation différente dans le développement de la démarche d'apprentissage : dilatation du temps de réponse et modification de l'analyse, voire de l'importance de la réponse. Ma lunette de physicien pourrait aller jusqu'à faire une mise en relation avec les phénomènes relativistes, à titre d'image.

CONCLUSION

Le récit de vie comme méthode [...] permet la lecture et l'ouverture à la réécriture [...] en cercles ascendants de plus en plus étanches et de plus en plus ouverts à la quête des sens nouveaux. (Gomez, 1999)

Tout le travail réalisé à l'intérieur du projet persiste ne peut être quantifié. J'étais très loin de me douter, au moment où j'ai vu cet « avis de recherche », dans le *Bulletin FAD*, que cette lecture allait monopoliser une si longue partie de ma vie : quelques mots au fond d'une revue... Et certaines personnes me regardent encore avec des points d'interrogation lorsque j'affirme que les mots créent le réel¹⁰.

J'étais aussi très loin de concevoir l'orientation que je prendrais dans ce projet et les conclusions auxquelles j'en arriverais. Tout est là. J'ai bien peu à ajouter ou à résumer : il est parfois inutile de répéter.

Ce que je rappellerai cependant, c'est qu'il y a un intérêt réel dans cette approche. Les acquis que j'y ai fait sont clairs : je ne serais peut-être plus en formation sans ce cours, ou du moins, je ne saurais toujours pas clairement pourquoi j'y suis. Je serais sans doute moins productif, moins bien dans ce que je fais et indécis quant à mes choix que je ne le suis maintenant.

Perspectives

Vers un programme court de deuxième cycle en formation à distance : un programme orienté vers la formation des maîtres

¹⁰ En fait, je dois cette idée à Pierre Angenôt, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Le travail réalisé dans le projet persiste m'amène à réfléchir sur le lieu où pourrait s'inscrire une telle approche dans la formation en contexte québécois. Cette réflexion se réalise plus particulièrement dans le contexte de la réforme amorcée en 1995, avec les *États généraux sur l'éducation*. Le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation* reprenait certaines convictions de l'*Exposé de la situation* comme « l'affirmation de la responsabilité des individus et des institutions en ce qui concerne l'encadrement des études et l'accompagnement des élèves¹¹ ». Or, cet encadrement et cet accompagnement doivent passer également et particulièrement par la formation des formateurs, soit, entre autres, la formation des maîtres.

Des outils pour la réforme

Que ce soit en cheminement initial ou en formation continue, les enseignants m'ont souvent affirmé « manquer d'outils » pour faire face à la réforme, ou encore « ne pas savoir où trouver les outils ». De plus, plusieurs étudiants en formation des maîtres relèvent souvent qu'on leur parle de différentes approches pédagogiques : métacognition, pédagogie par projet, etc. mais qu'en fin de compte, peu de « nouvelles expériences » de formation sont présentes dans leurs milieux. L'approche des histoires de vie en formation à distance apparaît comme un outil d'actualisation puissant pour la formation des maîtres et comme outil d'enseignement possible : « cette démarche [celle des histoires de vie] présente l'avantage de renforcer une relation de confiance, de créer des liens, de sortir de l'isolement où se trouvent nombre de jeunes en difficulté¹² ».

¹¹ Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996). Québec : ministère de l'Éducation – Gouvernement du Québec, p. 2.

¹² Francequin, Ginette et Blanché, Anasthasia (2000). « Histoires de vie et démarche d'orientation », dans *Les histoires de vie, théories et pratiques*, no 142, Paris, p. 193.

Elle peut être perçue comme :

- une activité métacognitive qui permet à l'enseignant de réfléchir en profondeur sur le sens de sa formation, voire de cristalliser son choix de carrière;
- une expérience en recherche-apprentissage autonome semi-dirigée;
- une expérience de formation à distance (voire une expérience de formation continue);
- une expérience de travail en groupe;
- un outil d'ouverture à l'autre, sur la différence de l'autre.

Dans un programme court

En fait, il me semble qu'un projet comme le projet persiste devrait s'inscrire en tant que cours de 6 crédits, à l'intérieur d'un programme court de 2e cycle en formation à distance, se donnant sur deux années (parallèlement à la 2e et à la 3e année du programme de formation des maîtres) et qui inclurait :

- 3 crédits en pédagogie (une variante de EDU 6003 : pédagogie, histoire de l'éducation et formation à distance) se donnant durant la 2e et la 3e année;
- 6 crédits comme projet de recherche sur la persistance aux études (EDU 6403) se donnant parallèlement à la 2e année;
- 6 crédits traitant de la formation à distance aujourd'hui et maintenant (mise à jour du cours EDU 6100) se donnant parallèlement à la 3e année.

Un contexte réseau dans le cadre de la mondialisation

En fait, il faudrait regarder plus loin encore pour le développement de l'expertise réseau du Québec. Il apparaît plausible qu'avec un grand nombre de personnes formées, la formation à distance apporte une amélioration de la qualité de formation dans certains domaines (parce que ses cours sont souvent développés par des équipes pédagogiques), ainsi que des économies d'échelle. Cependant, pour le vérifier, il faut développer des infrastructures réseau qui dépassent l'établissement local ou la région : il faut avoir un établissement de formation à distance qui assure les cours de formation à distance dans l'ensemble des universités. De plus, le contexte de la

mondialisation ouvrira encore davantage les possibilités de la formation internationale. Il m'apparaît de plus en plus clair que de nombreux joueurs sont et seront sur place. Qu'en sera-t-il de nos universités, qui sont habituées à un petit nombre d'étudiants? Dans le contexte des universités québécoises, cette expérience de formation pourrait être développée en format réseau. Une mise à l'essai pour 25 à 35 étudiants, parallèlement à leur formation de maître, peut être envisagée. Ces étudiants recevraient ainsi des crédits de 2e cycle et une expérience pertinente de la formation à distance. Le projet permettrait aux étudiants de découvrir une nouvelle approche de formation et faciliterait le développement d'une communauté de pratique virtuelle entre les milieux universitaires.

Avantages pour les étudiants

Ce programme court de 2e cycle (ou micro-programme de 2e cycle) pourrait permettre à une clientèle en formation des maîtres dans les universités du Québec :

1. d'expérimenter la formation à distance;
2. de travailler en situation d'autonomie;
3. de développer des habiletés métacognitives;
4. d'identifier le sens de leur projet de formation;
5. de comprendre pourquoi ils persistent dans leur formation;
6. de percevoir les différences et les ressemblances dans les mécanismes d'apprentissage de leurs pairs;
7. d'obtenir 15 crédits de 2e cycle.

Il s'agirait pour l'ensemble des universités d'une occasion parfaite pour explorer une réelle dynamique réseau à l'échelle nationale. Elle permettrait de mieux évaluer les possibilités en formation, en recherche, en qualité d'enseignement et en économie d'échelle à l'intérieur d'une dynamique réseau.

Pour toutes les personnes impliquées dans un tel projet, il s'agirait d'une occasion unique pour explorer le champ de la recherche sur les dynamiques de formation en réseau à distance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- (1996). *Exposé de la situation*. Québec : ministère de l'Éducation – Gouvernement du Québec.
- (1996). *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation – Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : ministère de l'Éducation – Gouvernement du Québec.
- BOURDAGES, Louise (2001). *La persistance aux études supérieures – Le cas du doctorat*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- FRANCEQUIN, Ginette et BLANCHÉ, Anasthasia (2000). « Histoires de vie et démarche d'orientation », dans *Les histoires de vie, théories et pratiques*, no 142, Paris.
- HENRI, France et KAYE, Anthony (1985). *Le savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- JOSSO, Marie-Christine (1985). « Une expérience formatrice : l'approche biographique des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage », dans *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*, cahier n° 44, Genève : Université de Genève – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- LAPOINTE, Serge (2000). « La faute de Paul : savoir et être dans une histoire de vie » dans *La formation au cœur des récits de vie*, sous la direction de Marie-Christine Josso, Montréal : Éditions l'Harmattan, p. 42.
- SERRES, Michel et FAROUKI, Nayla (1997). *Dictionnaire des sciences*, Paris : Éditions Flammarion.