

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PARTICIPATION ET ANIMATION : UN MODÈLE D'ANALYSE
DE LA TÉLÉCONFÉRENCE ASSISTÉE PAR ORDINATEUR
À LA TÉLÉ-UNIVERSITÉ

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR
LISE DAMPHOUSSE

AOÛT 1996

REMERCIEMENTS

Ce mémoire apporte une conclusion à un voyage télématique qui a débuté en 1992 à la Télé-université. Nous aimerions donc adresser ces premiers remerciements à tous ceux et celles qui nous ont initiée, accompagnée ou guidée dans le monde de la téléconférence assistée par ordinateur. Un merci tout spécial à Denis Gilbert, animateur par excellence et à Richard Hotte, instigateur du programme, du bureau de télématique de Québec.

Des remerciements mérités à ma directrice de recherche René Houde, professeure en communication à l'UQAM, et à ma codirectrice France Henri, professeure à l'UER sciences et technologie de la Télé-université et chercheure au Centre de recherche LICEF, pour leur doigté, leurs lumières et un soutien moral inconditionnel.

Ce mémoire représente la fin d'un cycle de sept années d'études durant lesquelles nous avons pu compter sur les encouragements soutenus de notre famille et de nos amies. Merci donc à Claire, Pierre, François, Ginette, Andrée et Isabelle pour vos coups de pouce au bon moment.

Finalement, merci au FCAR qui nous a accordé une bourse de maîtrise pour ce projet et à la Télé-université qui nous a permis de faire une recherche sur un terrain exceptionnel.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le contexte de la recherche.....	5
1.1.1 La formation à distance à la Télé-université.....	5
1.1.2 L'encadrement télématique.....	6
1.2 L'état de la recherche.....	8
1.2.1 Historique de la téléconférence.....	9
1.2.2 Les exigences de l'environnement virtuel.....	10
1.2.3 Les qualités du tuteur télématique : la vision des étudiants.....	19
1.2.4 L'analyse de téléconférence.....	20
1.3 La problématique.....	21
1.4 Justification de la recherche.....	22
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE.....	24
2.1 La perspective techno-pédagogique.....	24
2.2 La perspective communicationnelle.....	26
2.2.1 Qu'est-ce qu'un groupe ?.....	26
2.2.2 La participation et l'efficacité du groupe.....	29
2.2.3 Le climat du groupe.....	33
2.2.4 L'animateur et l'animation.....	34
2.3 L'élaboration d'un modèle de participation et d'animation de téléconférence.....	43
2.3.1 Un modèle de la participation à la téléconférence.....	43
2.3.2 Un modèle des compétences en animation.....	45
2.3.3 Le rappel de la problématique.....	47

CHAPITRE III	
LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	49
3.1 L'approche méthodologique.....	49
3.2 Les étapes de la recherche.....	50
3.2.1 L'élaboration d'un modèle de participation et d'animation	51
3.2.2 La conception des grilles d'analyse.....	52
3.2.3 Le choix d'un corpus d'analyse	63
3.2.4 La procédure d'analyse des messages.....	65
3.2.5 La compilation des données.....	68
3.2.6 L'analyse des résultats	69
3.2.7 L'interprétation des résultats	71
CHAPITRE IV	
LES RÉSULTATS D'ANALYSE DE TÉLÉCONFÉRENCES	72
4.1 Les caractéristiques de la participation des étudiants et des tuteurs	72
4.1.1 L'ampleur de la participation.....	73
4.1.2 Les niveaux de participation et d'intervention	75
4.1.3 L'interaction	77
4.1.4 Les modalités d'intervention	79
4.1.5 La qualité « explicite » des messages.....	82
4.2 Les profils communicationnels des groupes et des tuteurs	85
4.3 Le portrait de la situation de téléconférence	95
4.3.1 Le portrait des groupes.....	95
4.3.2 Le portrait des animateurs et de l'animation	98
CHAPITRE V	
DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE	101
5.1 L'interprétation des résultats de l'analyse.....	101
5.1.1 La structure du groupe	102
5.1.2 La cible commune.....	103
5.1.3 L'organisation des tâches.....	105
5.1.4 Les relations et l'interaction	106
5.1.5 Le climat	107
5.1.6 La présence sociale de l'animateur	108
5.1.7 Les fonctions et techniques d'animation	109
5.1.8 La verbalisation.....	109

5.1.9 Le style d'animation.....	111
5.2 Recommandations	110
5.2.1 Sommaire du diagnostic.....	113
5.2.2 Planification et organisation de la téléconférence	113
5.2.3 Les compétences en animation.....	117
5.2.4 La coordination du groupe.....	118
5.2.5 L'évaluation des téléconférences	119
5.3 Conclusion de la discussion.....	118
CONCLUSION	119
ANNEXE A	121
Grille d'analyse des messages	
ANNEXE B	122
Grille d'analyse du profil communicationnel de groupe	
ANNEXE C	123
Grille d'analyse du profil communicationnel du tuteur/animateur	
ANNEXE D	124
Explication du formalisme de M.O.T.	
BIBLIOGRAPHIE	127

LISTE DES FIGURES

Figure	page
2.1	Modèle de la participation à une téléconférence 44
2.2	Modèle des compétences du tuteur/animateur..... 46
2.3	La perspective d'analyse de la téléconférence 48
3.1	Caractéristiques du message et critères d'analyse 53
3.2	Les objets de participation de niveau organisationnel 56
3.3	Les objets de participation de niveau socio-émotif 57
3.4	Les objets de participation de niveau contenu..... 57
3.5	Les objets de participation de niveau technique 58
3.6	Les caractéristiques du climat..... 61
3.7	Le profil communicationnel du tuteur/animateur 62
4.1	La participation totale comparée dans les diverses téléconférences 73
4.2	Le nombre moyen de messages émis par les étudiants 74
4.3	Les niveaux de participation des étudiants 75
4.4	Le niveau d'intervention privilégié par le tuteur 76
4.5	Les destinataires des messages émis par les étudiants 77
4.6	Les destinataires des messages émis par l'animateur 78
4.7	Les modalités d'intervention des étudiants 79
4.8	L'utilisation des techniques d'animation par le tuteur 80
4.9	Le pourcentage de réponses directes du tuteur aux questions 81
4.10	Le dynamisme des messages du tuteur 81
4.11	Les objets de référence des messages émis par les étudiants 82
4.12	Les objets de référence des messages émis par le tuteur 83
4.13	Les messages des étudiants comportant un destinataire explicite 84
4.14	Les messages du tuteur comportant un destinataire explicite..... 85

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	page
3.1 La légende de codification des données	68
4.1 Le profil communicationnel INF 5100-A1	86
4.2 Le profil communicationnel INF 5100-B1	87
4.3 Le profil communicationnel INF 5004-G2	88
4.4 Le profil communicationnel INF 5004-H2	89
4.5 Le profil communicationnel INF 1150-C2	90
4.6 Le profil communicationnel INF 9003-F3	91
4.7 Le profil communicationnel INF 5100-D4	92
4.8 Le profil communicationnel INF 9003-E4	93

RÉSUMÉ

Dans le contexte de l'autoroute de l'information et en vue de la portée de plus en plus étendue des télécommunications, beaucoup d'institutions d'éducation de niveau universitaire, collégial et secondaire ainsi que de grandes entreprises s'intéressent aux possibilités de la téléconférence assistée par ordinateur dans la formation et le télé-travail. La téléconférence assistée par ordinateur est utilisée depuis 1992 à la Télé-université comme partie intégrante de l'encadrement des étudiants à distance d'un programme de certificat en informatique appliquée à l'organisation. Elle suscite une toute nouvelle dynamique d'interaction entre les participants et pose aux tuteurs et tutrices responsables de l'encadrement télématique des exigences tout à fait inédites, dont l'importance d'une animation adéquate pour soutenir la motivation et l'intérêt des étudiants pendant une période prolongée. Or, pour assurer une animation de qualité et optimiser l'usage de la téléconférence, il est essentiel de comprendre les facteurs qui influencent la participation dans la pratique actuelle.

Mais quels sont les principes d'une bonne communication qui doivent être considérés dans le cadre du tutorat télématique des étudiants à distance de la Télé-université et comment peuvent-ils être intégrés à l'environnement pour optimiser l'usage de la téléconférence, c'est-à-dire pour en faciliter l'animation et pour instaurer un climat susceptible de motiver la participation essentielle dans un contexte d'apprentissage collaboratif ? Voilà donc l'objet de notre recherche : la participation et l'animation. Notre démarche est fondamentalement qualitative et nous nous inspirons d'un cadre théorique issu de la psychosociologie de la communication appliquée à l'animation de groupe. Dans un premier temps, nous définissons les concepts et principes d'une communication télématique de qualité et nous présentons un modèle de participation et d'animation spécifique à la téléconférence. Dans un deuxième temps, nous appliquons concrètement ce modèle à une analyse des messages de huit téléconférences pour mieux comprendre les caractéristiques générales de la participation, pour dresser les profils communicationnels des groupes et de leurs animateurs et pour tracer un portrait de la situation de téléconférence.

Les résultats de recherche démontrent l'influence cruciale et interdépendante de facteurs tels que la planification et l'organisation de la téléconférence, la coordination du groupe et les compétences en animation sur la qualité de la participation et de la communication. Nous concluons en formulant des recommandations susceptibles de contribuer à optimiser la téléconférence et de favoriser une participation de qualité dans un contexte d'apprentissage collaboratif.

MOTS CLÉ : TÉLÉCONFÉRENCE ASSISTÉE PAR ORDINATEUR - FORMATION À DISTANCE - COMMUNICATION - INTERACTION - ANIMATION - PARTICIPATION - MODÈLE D'ANALYSE - TUTORAT TÉLÉMATIQUE.

INTRODUCTION

La téléconférence assistée par ordinateur fait désormais partie intégrante de l'encadrement des étudiants à distance d'un programme de certificat en informatique appliquée à l'organisation à la Télé-université. Différemment des modalités d'encadrement traditionnel dans lequel les étudiants et tuteurs de tous les autres programmes interagissent individuellement par téléphone, la téléconférence s'avère un lieu virtuel d'échange qui suscite une dynamique d'interaction, des exigences et des compétences nouvelles en communication. Dans le cadre du développement du Campus virtuel de la Télé-université, il nous apparaît donc crucial de mieux comprendre ce qui se passe actuellement dans la téléconférence pour pouvoir en optimiser l'usage.

Plusieurs études portant sur la téléconférence utilisée dans un contexte éducatif ont été faites en Europe, aux Etats-Unis et au Canada depuis une quinzaine d'années. Beaucoup d'entre elles soulignent l'importance d'une participation active des étudiants et de la qualité de l'animation comme facteurs critiques de succès. Toutefois, nous constatons qu'elles sont presque toutes de nature quantitative et qu'aucune n'a abordé ce sujet selon une perspective communicationnelle. Nous constatons aussi qu'il n'existe pas de modèle qui nous permettrait d'en expliquer les rouages quant à la participation et l'animation.

Pour combler ce vide, nous nous proposons donc, dans ce mémoire, d'étudier la participation parallèlement à l'animation de la téléconférence selon une approche qualitative, en nous appuyant sur un cadre théorique provenant de la psychosociologie de la communication et ancré à l'environnement techno-pédagogique propre à la formation à distance à la Télé-université. Dans un premier temps, l'étude vise à définir les concepts et principes d'une communication télématique de qualité et à en dégager un modèle de la participation et de l'animation spécifique à la téléconférence. Dans un deuxième temps, nous appliquons concrètement ce modèle lors d'une analyse de téléconférences pour mieux comprendre les modalités actuelles d'interaction et de communication, pour déterminer si ces pratiques sont propices à l'émergence d'un contenu de qualité et faire des recommandations pour optimiser l'usage de la téléconférence.

La démarche de recherche est exposée en cinq chapitres. Dans le premier, nous précisons le contexte et l'état de la recherche dans ce domaine, puis la problématique et la justification de l'étude. Dans le deuxième chapitre, nous précisons le cadre de référence et présentons le modèle de la participation et de l'animation qui en découle ainsi que la perspective d'analyse selon laquelle le modèle sera appliqué. Dans le troisième chapitre, nous présentons la démarche méthodologique pour élaborer le modèle et analyser les téléconférences. Dans le quatrième chapitre, nous exposons les résultats de l'analyse de téléconférences c'est-à-dire les caractéristiques générales de la participation, les profils communicationnels des groupes et des tuteurs/animateurs ainsi qu'un portrait de la situation de téléconférence à la Télé-université. Finalement, dans le cinquième chapitre, nous entreprenons une discussion des résultats de l'analyse à l'aide des composantes du modèle de la participation et de l'animation élaboré précédemment et nous présentons des recommandations pour optimiser l'usage de la téléconférence.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présentons les éléments contextuels qui motivent notre intérêt envers l'étude de la téléconférence, l'état de la recherche dans ce domaine, notre problématique ainsi que la justification de la recherche.

CONFÉRENCE GROUPE 1 ¹

MESSAGE 3 17/2/92 19:02 DE GB

Pour la première fois, je suis à cette conférence. Je me sens quelque peu malhabile et doute que je doive ainsi parler. Par ailleurs, il faut savoir risquer dans la vie au cas où ce serait le bon risque...

MESSAGE 4 785 17/06/92 20:11 DE GB

Viendrez-vous encore ce soir pour la valse des mots autant que pour celle de l'esprit...la vraie valse... Indéfinissable Groupe 1... ne me quitte pas...!

Parler, voir, entendre, partager, apprendre, imaginer, vivre en groupe. 4 785 messages plus tard, voilà qui résume en quelques mots l'expérience télématique d'une douzaine d'individus, étudiantes, étudiants et tuteurs, réunis virtuellement pendant la session d'hiver 1992 dans une téléconférence assistée par ordinateur dans le cadre d'un cours à distance offert par la Télé-université. Cette description peut sembler abstraite et paradoxale étant donné la contrainte réelle que pose le médium écrit. En vérité, bien que la présence physique et ses indices non verbaux si révélateurs soient absents d'une telle rencontre, il n'en reste pas

¹ Extrait de la transcription de la téléconférence GROUPE 1 (février à juin 1992). Cette conférence, dédiée à la gestion du groupe, a été conçue pour encadrer les étudiants à distance du cours INF 5004 - Téléinformatique et applications.

moins que les possibilités de cette nouvelle manière de communiquer ne peuvent absolument plus être mises en doute.

Mais que se passe-t-il dans une téléconférence ? Qu'est-ce qu'on y raconte ? Comment s'y prend-on ? Qui mène le jeu ? Nous savons que la téléconférence, utilisée depuis plusieurs années maintenant comme moyen d'interaction privilégié pour permettre la socialisation des individus et pour favoriser les échanges et l'apprentissage collaboratif dans le contexte de la formation universitaire à distance, est encore loin d'avoir atteint son plein potentiel ou d'avoir livré tous ses secrets. Nous savons aussi que la société cognitive impose maintenant de nouvelles exigences en ce qui concerne les compétences des étudiants et des travailleurs. L'individu doit être capable d'aller chercher lui-même les connaissances dont il aura besoin tout au long de sa vie, c'est-à-dire d'acquérir et de développer des habiletés essentielles en recherche et en traitement de l'information et en communication à l'aide des nouvelles technologies. La recherche actuelle en formation à distance aspire donc à une meilleure compréhension du potentiel de ces outils pour faciliter l'apprentissage des étudiants.

La téléconférence, telle qu'utilisée en formation à distance, suggère une vision inédite de la communication humaine parce que cette communication est médiatisée par une technologie qui chambarde allègrement les notions traditionnelles du temps et de l'espace. Il s'agit d'un terrain complexe parce qu'il est à la fois virtuel, c'est-à-dire détaché des contraintes temporelles et spatiales habituelles, et tout à fait réel, parce qu'il retient dans sa mémoire informatique une partie vivante et importante des échanges cognitifs et des expériences de socialisation de nombreux individus, par l'intermédiaire d'une forme d'écriture particulière, durant une période continue d'apprentissage.

Nous sommes en présence d'un phénomène de communication où la qualité des échanges et de l'interaction est cruciale, ce qui devrait nous inciter à explorer l'incidence des compétences communicationnelles et sociales des individus qui participent à la téléconférence à titre d'apprenants ou d'animateurs. Nous ignorons toutefois la nature de leur participation ainsi que les modalités et stratégies de communication qu'ils utilisent. Cette connaissance du processus de communication en termes de participation et d'animation s'avère une condition préalable à l'optimisation de l'usage de la téléconférence à la Télé-université et constitue donc l'objet de recherche de ce mémoire.

1.1 Le contexte de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans un contexte de formation d'adultes à distance et plus spécifiquement dans la perspective de l'encadrement télématique d'un programme de certificat de premier cycle diffusé par la Télé-université à travers le Québec, depuis 1992.

1.1.1 La formation à distance à la Télé-université

La Télé-université, une constituante du réseau de l'Université du Québec spécialisée en formation à distance, offre des programmes d'étude de premier et de deuxième cycle à une clientèle adulte au Québec et ailleurs. Les cours offerts se caractérisent essentiellement par le fait qu'ils peuvent être suivis exclusivement à distance sans avoir à se déplacer sur un campus. Ce type de formation exige toutefois des étudiants une très grande autonomie et une forte motivation pour compléter leur programme d'étude. Contrairement à l'enseignement magistral typique, c'est-à-dire celui où la clientèle étudiante se retrouve face à face avec un professeur dans un lieu physique quelconque, les étudiants à distance n'ont habituellement pas d'occasion de rencontre ou d'interaction en face à face entre eux et avec des professeurs ou autres intervenants. Ils doivent assumer leur apprentissage d'une façon autonome en se servant de contenus de cours spécifiquement conçus et médiatisés dans le but de leur faciliter la tâche. Le matériel de cours offert comprend toujours un manuel et un guide de cheminement de l'étudiant. Outre l'imprimé, les cours peuvent aussi faire l'objet d'un autre type de médiatisation telle que la cassette vidéo ou audio, le logiciel et la conférence téléphonique. Jusqu'à tout récemment, le tutorat téléphonique a été la forme privilégiée d'interaction entre l'étudiant(e) et l'université pour assurer le suivi pédagogique et administratif. Le rôle de tuteur/tutrice consiste à accueillir et à aider l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage, à clarifier les notions du cours, à le guider dans la conception de ses travaux et la préparation aux examens et à évaluer ses travaux mais il n'implique pas d'enseignement comme tel.

Or, depuis l'automne 1992, la Télé-université offre un certificat de premier cycle de trente crédits en informatique appliquée à l'organisation dont les cours sont entièrement encadrés par voie télématique. L'étudiant peut suivre ses cours en conservant toute la flexibilité et l'autonomie dont il bénéficiait autrefois mais il a maintenant la possibilité de se joindre à un réseau de communication à partir de son ordinateur personnel équipé d'un modem et d'un téléphone. Il peut ainsi accéder aux ressources de la Télé-université sept jours par semaine, 24 heures par jour, durant toute la durée de son programme d'étude. Un tuteur

assure alors un encadrement administratif et pédagogique par l'intermédiaire de la messagerie électronique et de la téléconférence.

La téléconférence assistée par ordinateur (TAO) s'appuie sur un environnement technologique et un système de télécommunication en différé ou en direct grâce auquel des individus se regroupent dans un lieu virtuel en vue d'échanger ou de participer à des activités collectives. Ils peuvent alors se laisser des messages les uns les autres dans un ordinateur central qui, par le biais d'un réseau télématique, mémorise leurs discussions. Ces messages à caractère public sont habituellement affichés chronologiquement et peuvent être consultés, capturés ou imprimés librement par tous les participants autorisés.

1.1.2 L'encadrement télématique

Dans un document portant sur l'environnement télématique en formation à distance, Rivard (1990) mentionne: « Avec la télématique, on vise davantage l'individu, son style et son rythme d'apprentissage en désinstitutionnalisant le canal de transmission des savoirs, c'est-à-dire en lui donnant plus de latitude dans sa quête d'informations et en favorisant le dialogue avec ses pairs ». Le but essentiel de l'encadrement télématique consiste à créer « un lien de communication interactive entre étudiants et tuteurs [...] le tuteur doit favoriser la participation de tous les étudiants; l'étudiant doit connaître les nouvelles possibilités de communication disponibles sur le système et savoir ce qu'on attend de lui. »

Selon Hotte (1993), l'encadrement programme assisté par ordinateur est un système de support pédagogique, informationnel et administratif continu offert par la Télé-université aux étudiants à distance tout au long de leur programme d'étude. Grâce à la communication assistée par ordinateur, c'est-à-dire la téléconférence, la messagerie électronique et divers autres services télématiques, l'encadrement programme est un environnement virtuel de communication qui permet de supporter les cours du certificat en Informatique appliquée à l'organisation.

Le modèle d'encadrement programme assisté par ordinateur (EPAO) repose sur un service technique d'animation et d'aide dont la fonction principale consiste à résoudre les problèmes d'organisation et d'animation de groupes d'étudiant(es). L'EPAO comporte des services d'information et de communication électronique qui ont pour but de relier les membres du programme (accueil, information, socialisation, références bibliographiques, bottins de

ressources, adresses utiles, guide de tutorat, aide à la gestion de l'apprentissage). L'environnement télématique de COSY offre une messagerie électronique et des conférences formelles et informelles tandis que le serveur UNITL offre des services d'information et de bases de données. Le tutorat télématique s'inspire du type d'intervention déjà en vigueur dans le contexte de l'encadrement à la Télé-université en offrant un contact de démarrage et un suivi régulier des étudiants qui en manifestent le besoin tout en y ajoutant l'animation d'ateliers reliés aux contenus de cours.

Selon ce modèle, en plus de faciliter l'interaction entre les usagers, il devrait être possible de mieux contrôler la qualité du support pédagogique offert aux étudiants. Dans l'EPAO, le rôle des tuteurs et tutrices consiste à établir un contact de démarrage au début du cours, à animer des téléconférences de groupes et à assurer un suivi régulier grâce à des échanges privés dans la messagerie ou des échanges collectifs dans les conférences. Il ne s'agit pas d'enseignement en tant que tel mais plutôt d'une disponibilité à clarifier au besoin la matière du cours, à corriger les travaux, à guider l'apprentissage, à supporter la motivation de l'étudiant et à le conseiller.

Contrairement au tutorat téléphonique, la télématique a la particularité de fournir un lieu de rencontre virtuel où chacun peut s'exprimer indépendamment de la distance ou du temps, ce qui permet souvent d'atténuer l'isolement ressenti par les étudiants à distance. La communication s'effectue en direct ou en différé selon les disponibilités de chacun. Malgré l'absence d'un lieu physique commun de rencontre, beaucoup d'utilisateurs y découvrent une capacité d'action et de socialisation jusque-là inédite dans les études à distance. Les usagers ne peuvent avoir recours qu'à l'écriture pour communiquer, pour se connaître et se reconnaître. Ils ne se voient pas, ne s'entendent pas et ne peuvent donc interagir qu'en communiquant par écrit, soit en direct alors que d'autres usagers sont présents et capables d'entreprendre une conversation, mais plus souvent en différé, en laissant des messages écrits qui seront ultérieurement lus par les autres. Ils en viennent donc progressivement à développer un langage, une perception, un imaginaire et des interactions qui construisent une réalité nouvelle dans laquelle, en principe, le statut social, l'âge, le sexe, les handicaps et l'apparence physique ne devraient plus avoir la même importance que dans les interactions face à face.

Outre les principales contraintes dont celles qui sont reliées à l'accès au matériel informatique, la maîtrise des techniques d'utilisation du média, les habiletés en communication écrite, les limites explicatives de l'écriture, la difficulté à décoder et interpréter le sens des nombreuses interactions et la disponibilité à communiquer sur une base régulière, une autre difficulté plus importante encore relève directement de la motivation des usagers, étudiants et tuteurs, à participer activement aux échanges. En fait, il s'agit là d'un point crucial puisqu'il ne suffit pas de lire les messages des autres pour être présents. Un des objectifs visés par la téléconférence est de faciliter l'apprentissage à distance grâce aux nouvelles possibilités d'interaction à l'intérieur d'un environnement collaboratif, le critère déterminant de son succès repose sur la participation active des usagers. Or, celui ou celle qui observe mais n'écrit rien pourrait, en toute objectivité, se considérer malgré tout comme membre d'un groupe. Cependant, contrairement à une rencontre face à face où on peut être vu malgré son silence, une personne qui n'écrit pas de messages en télématique devient totalement invisible.

Nous constatons donc d'une part que la participation active des étudiants constitue une condition cruciale de succès de la téléconférence. D'autre part, si les tuteurs doivent dorénavant assumer l'animation des téléconférences, il va sans dire que la qualité de l'animation représente un enjeu tout aussi important de succès. Il semble donc à-propos de se demander s'il existe quelque part un modèle de communication spécifique à la communication télématique qui puisse faciliter notre compréhension des facteurs qui influencent la participation et les stratégies d'animation dans un tel contexte. Quel est l'état de la recherche dans ce domaine ? C'est ce que nous tentons de déterminer dans la section suivante.

1.2 L'état de la recherche

La recherche sur la téléconférence assistée par ordinateur utilisée à des fins pédagogiques n'a pas une très longue histoire. Ce domaine suscite pourtant beaucoup de curiosité depuis les années 80 de la part des institutions qui s'intéressent à la formation à distance. Au début, les études se sont concentrées sur la dimension technique et sur le potentiel de la technologie. Au fur et à mesure de l'évolution technologique, les chercheurs ont commencé à s'intéresser à son utilisation dans un contexte de travail, de recherche scientifique ou d'éducation des adultes. Ces recherches, surtout des études de cas exploratoires et descriptives, tentaient de cerner le degré d'acceptation de l'innovation et utilisaient une

approche quantitative. Bien que l'intérêt actuel envers la téléconférence dans le milieu de la formation à distance semble s'orienter de plus en plus vers la dimension cognitive des échanges, peu d'études ont tenté d'en examiner les rouages en utilisant une perspective communicationnelle, ce qui permettrait d'éclairer les aspects psychosociologiques inhérents à l'interaction médiatisée par ordinateur dans un modèle comme celui de Télé-université. Chose certaine, plusieurs pistes de recherche ont été soulignées mais demeurent encore peu exploitées.

1.2.1 Historique de la téléconférence

Selon Feenberg (1989), l'utilisation de la téléconférence pour la première fois en éducation semble avoir été un cours d'écriture offert en 1981 par David Hughes au Colorado Technical College. Par la suite, d'autres institutions dont l'Open University au Royaume-Uni, l'Athabaska University en Alberta et plus près de nous, la Télé-université ont pris la relève. Hiltz (1985), Kaye (1992), Harassim (1990) et Henri (1992), des chercheurs qui ont documenté plusieurs des expériences télématiques vécues en Europe, au Canada et aux États-Unis depuis quelques années, soulignent les qualités et les visions nouvelles que suscite ce type de médiatisation. Meeks (1987) y voit un aspect révolutionnaire découlant de la possibilité d'apprendre sans mettre les pieds physiquement dans la classe ; Feenberg (1987) mentionne la pertinence de ce nouveau médium de communication pour enseigner les sciences humaines alors que Hiltz et Turoff (1986) introduisent l'idée de la classe virtuelle.

Les modèles télématiques sont conçus en fonction d'un but spécifique qui peut consister, par exemple, à développer un projet en équipe, à diffuser une formation quelconque, à poursuivre une recherche collaborative ou à faciliter l'échange d'informations ou le support d'un groupe. Selon Henri (1989), les trois principaux modèles académiques sont : (1) celui où la téléconférence devient complémentaire à l'enseignement magistral sur campus en prolongeant le discours à l'extérieur de la classe et en permettant des échanges entre étudiants et professeurs (Université de Guelph) ; (2) celui où la téléconférence véhicule l'enseignement dans le but précis de remplacer la classe traditionnelle en la reconstituant d'une façon virtuelle à distance (Ontario Institute for Studies in Education) ; (3) celui où la télématique est utilisée comme composante d'un environnement multimédia de formation à distance afin de faciliter et d'enrichir la démarche d'apprentissage grâce à une interaction

accrue entre les pairs, tuteurs et autres intervenants. Ce modèle tente de concilier l'apprentissage autonome et en groupe (New York Institute of Technology et Télé-université).

À la Télé-université, le premier cours à distance qui a bénéficié d'un tutorat entièrement assisté par ordinateur est INF 5004 (téléinformatique et applications), dont la diffusion a débuté en 1991. Selon Henri (1992), l'évaluation de l'expérimentation a montré son potentiel quant à « la rapidité de rétroaction sur le cours, l'utilisation du groupe comme moyen pédagogique, la socialisation, l'entraide et la collaboration entre les étudiants, le suivi assidu de la diffusion du cours, la facilité de regroupement des étudiants, la gestion administrative allégée de la diffusion et le nouveau ratio tuteur-étudiants ». Du point de vue de la socialisation, les étudiants ont exprimé leur désir de poursuivre des échanges informels en dehors du cadre formel du cours. Cette dimension sociale de la communication télématique apparaît comme un facteur particulièrement intéressant en ce sens qu'elle peut favoriser chez les étudiants le développement d'un sentiment d'appartenance à l'institution qui est susceptible d'influencer positivement la motivation à persévérer dans les études. D'autre part, le succès de l'encadrement télématique repose au départ sur une planification de l'environnement de téléconférence et un support technique adéquats. Mais d'autres facteurs tout aussi importants concernent le tuteur et les compétences indispensables qu'il doit posséder pour intervenir dans un tel environnement. Il s'agit de la capacité de gérer efficacement les activités et les groupes, de bien communiquer par écrit, de traiter l'information, de la compétence dans les contenus de cours pour répondre aux questions des étudiants et des habiletés relatives à l'animation de groupes dans un climat d'empathie.

1.2.2 Les exigences de l'environnement virtuel

En ce qui concerne la téléconférence, la plupart des chercheurs reconnaissent des exigences et des conditions qui sont fondamentales à son succès. Celles-ci concernent : 1) la nature spécifique de la communication télématique ; 2) l'aménagement de la téléconférence ; 3) la gestion du groupe ; 4) la participation ; 5) la collaboration ; 6) l'animation.

1. La nature spécifique de la communication télématique

Selon Feenberg (1989), malgré le manque de contact physique tel qu'il s'exprime dans les échanges face à face, l'individu développe un sens compensatoire capable de projeter sa personnalité dans l'écriture destinée à communiquer par ordinateur. L'environnement est

imprévisible et viole souvent les traditions culturelles et les principes reconnus de la communication. On ne peut plus présumer que l'écriture est plus formelle et moins personnelle que le langage parlé. Par ailleurs, il est plus facile, lorsqu'on écrit, de choisir délibérément un ton et une attitude que ça ne l'est dans le discours, l'habillement et la gestuelle d'une situation face à face. Mais contrairement au face à face, les échanges télématiques ne bénéficient pas des indices paraverbaux, ce qui génère une incertitude réelle pour l'émetteur d'un message. Une réponse, quel que soit son contenu, constitue une sorte de reconnaissance, un signe de réussite alors que le silence signifie l'échec. L'émetteur s'inquiète souvent de savoir non seulement que le destinataire a bien reçu le message, mais aussi comment ce dernier a été reçu et interprété. Étant donné sa nature virtuelle et l'anonymat relatif qui la caractérisent, la communication médiatisée par ordinateur augmente le sentiment de liberté personnelle et l'individualisme, ce qui pose le risque d'un manque d'engagement véritable de l'individu. Cette question prend tout son sens lorsqu'on comprend que tous les échanges écrits durant le déroulement d'une conférence peuvent être relus dans leur séquence chronologique par tous ceux qui y ont accès. La probabilité d'un regard a posteriori dans cette mémoire sociale peut en enchanter ou en inquiéter plus d'un et affecter la motivation à participer.

2. L'aménagement de téléconférence

Contrairement à une situation d'apprentissage collaboratif en face à face, Henri et Rigault (1993) nous disent qu'il est préférable de réunir environ une quinzaine de participants plutôt que de former uniquement de petits groupes, si on veut générer une masse suffisante de messages dans une téléconférence qui sert de lieu de discussion. Le nombre de participants doit varier selon la tâche à accomplir et le type de conférence en cause, par exemple, la conférence de télédiscussion, dans laquelle se font les échanges portant sur un projet commun ou pas, dont les activités seront réalisées ailleurs ; la conférence de télétravail à l'intérieur de laquelle se réalisent les activités des sous-groupes ; la conférence de télégestion qui est utilisée pour encadrer le groupe, communiquer les consignes, supporter les questions de logistique et assurer le suivi de l'ensemble du processus. Dans une conférence dédiée au télétravail, vu le nombre restreint de coéquipiers, les étudiants peuvent assurer l'animation eux-mêmes. Par contre, dans les téléconférences de télédiscussion et de télégestion, lesquelles réunissent habituellement un plus grand nombre de participants, il devrait y avoir un modérateur expert. Le but des échanges étant différent d'un type de téléconférence à l'autre, la dynamique de groupe et l'interaction sont aussi différentes.

3. La gestion du groupe

Selon Feenberg (1989), une bonne gestion du groupe implique certaines pratiques, entre autres, la clarification du but, de l'ordre du jour et des procédures et ce, dès le début des échanges. Il faut aussi faire en sorte que les membres puissent développer un certain leadership et des habiletés d'animation. Mais il existe d'autres considérations dont il faut tenir compte. Ainsi, la téléconférence est généralement centrée sur le contenu ou sur les processus de groupe et l'aménagement de l'environnement selon la sociologie du groupe en interaction, par exemple le projet d'étude, les besoins de communication tels que les échanges d'information et le soutien mutuel, détermine jusqu'à un certain point le type de gestion qui doit être fait. La motivation et l'engagement du groupe étant des conditions primordiales de succès de la téléconférence, qu'il s'agisse d'un groupe communautaire ou encore d'un rassemblement temporaire d'individus, il importe de comprendre l'aspect dynamique de la téléconférence en ce qui concerne la gestion du temps et la durée de la conférence. Il souligne aussi que la téléconférence est plutôt fragile, c'est-à-dire qu'elle n'a aucune possibilité de survie lorsque la raison d'être de la téléconférence n'est pas adéquate, lorsque le groupe n'est pas bien géré ou lorsqu'il y a manque de leadership. La cohésion d'un groupe de téléconférence dépend non seulement des motivations extrinsèques des participants mais aussi des motivations intrinsèques suscitées par l'interaction et qui émergent durant le cours des échanges.

4. La participation

Les recherches faites sur la téléconférence et l'apprentissage collaboratif laissent apparaître une vision de plus en plus prévalante à l'effet que les facteurs sociaux beaucoup plus que les facteurs techniques déterminent le succès ou l'échec d'une application de conférence assistée par ordinateur. Dans le contexte d'un cours de premier cycle offert par la Open University, Mason (1989) explique qu'une évaluation a révélé clairement que la téléconférence rencontre plusieurs besoins sociaux des étudiants, même chez ceux qui ne participent que d'une façon sporadique. Il semble qu'un effet psychologique très positif soit induit par la certitude de pouvoir contacter le tuteur et les autres étudiants et d'obtenir de l'aide électroniquement. Même les étudiants qui ne font qu'observer les échanges plutôt que de contribuer activement aux conférences se sentent somme toute rassurés par la possibilité de pouvoir dorénavant évaluer leur compréhension et leur progrès en relation avec d'autres. Ce dernier point compense pour ce qui est souvent décrit comme

une des lacunes de l'apprentissage individuel à distance. L'effet d'isolement est aussi amoindri grâce au contact avec d'autres lors d'un cours, ce qui correspond à un des besoins sociaux les plus importants.

D'après Hiltz (1986), seulement 10 à 15% des étudiants participent activement à la téléconférence lorsqu'elle est facultative. Si le but de la téléconférence consiste à offrir en option un nouveau moyen d'interaction aux étudiants à distance, il est réaliste de penser que tous les étudiants ayant choisi cette façon non conventionnelle d'étudier à cause de l'indépendance d'action, la flexibilité et l'autonomie qu'elle permet puissent ne pas avoir suffisamment de temps pour participer activement à des échanges qui requièrent la maîtrise de l'écriture et d'un médium relativement technique. Grint (1989) souligne aussi qu'une minorité d'étudiants participent aux débats, les raisons principales étant les contraintes de temps et la nature asynchrone des échanges qui ne permettraient pas de compléter un débat en une seule séance, la charge informationnelle trop élevée qui diminue l'intérêt à contribuer à la discussion en cours, les problèmes techniques reliés au manque de convivialité de l'interface, l'anonymat, la peur du ridicule public et la perception individuelle des différences de statuts. Selon Thomas (1989), il existe un lien direct entre l'intensité de la participation et le caractère optionnel de la télématique dans un cours. Il pose des questions intéressantes mais qui restent encore en suspens: la téléconférence devrait-elle être utilisée comme un substitut de l'enseignement en face à face ou comme substitut du matériel de diffusion? Doit-elle être entrevue comme un substitut partiel du système de monitorat et d'évaluation? Devrait-on l'utiliser simplement comme une composante à valeur ajoutée qui complète plutôt que remplace les autres éléments d'un système de formation à distance?

La viabilité d'un système de téléconférence repose, selon Mason (1989), sur la contribution et l'interaction de ses utilisateurs. La téléconférence peut s'intégrer avec succès à d'autres médias d'enseignement, en particulier l'imprimé. Mais le succès de la téléconférence risque d'être compromis lorsqu'elle est facultative ou reléguée au minimum parce que l'étudiant à distance, insuffisamment convaincu et motivé à en tirer profit, a tendance à se confiner aux manières habituelles et familières d'agir et ne perçoit pas le potentiel de valeur ajoutée à ses apprentissages. Par ailleurs, l'insuccès des conférences de groupes animées par les tuteurs est cité comme une des grandes déceptions des expériences télématiques. Dans plusieurs expériences, les tuteurs qui persistent dans l'animation proactive de conférences sont ceux qui obtiennent le plus grand nombre de messages alors que ceux qui se contentent d'une

intervention au début de la conférence, en espérant que les étudiants prennent la relève, obtiennent une participation fort décevante.

En résumé, si on s'entend pour dire qu'une participation adéquate est nécessaire au succès d'une conférence, les principaux facteurs d'influence sur la participation semblent être les besoins et la motivation intrinsèque des étudiants, la nature facultative ou obligatoire d'une conférence ainsi que le comportement pro-actif des tuteurs.

5. La collaboration

Selon Waggoner (1993), l'apprentissage collaboratif, tel que décrit par les leaders et praticiens du domaine, met en cause des éléments fondamentaux qui sont l'interaction, l'interdépendance, la responsabilité individuelle, les habiletés interpersonnelles et de groupe et les processus de groupe. Cependant, dans le contexte technologique de la télématique, étant donné que l'écriture, du moins à l'heure actuelle, se substitue au face-à-face, Schrage (1990) identifie les facteurs qui déterminent le succès probable de toute forme de collaboration à distance dont, sans doute, les activités d'apprentissage collaboratif. Ces facteurs de succès sont le respect mutuel et la confiance, la création et l'appropriation d'espaces partagés où la présence physique n'est pas nécessaire, les formes multiples de représentation, une communication continue mais non continue, des lieux formels et informels d'échange, des responsabilités claires mais non restrictives, la constatation que le consensus n'est pas toujours nécessaire pour décider ou agir et que la collaboration se termine quand le but est atteint.

Kaye (1992) fait une distinction importante entre collaboration et communication. En effet, si la clarté de la communication ainsi que la disponibilité et l'efficacité de réseaux et d'outils de communication sont des préalables essentiels pour une collaboration véritable à distance, elles ne suffisent pas. Il nous rappelle l'origine étymologique du mot « collaborer » (co-labore) qui signifie travailler ensemble, ce qui implique le partage de buts communs et l'intention explicite d'une valeur ajoutée pour créer quelque chose de neuf ou différent, par opposition à un simple échange d'information ou de consignes. L'apprentissage collaboratif pourrait être n'importe quel apprentissage résultant du fait que des individus travaillent ensemble, que le but explicite de la collaboration soit l'apprentissage ou que cet apprentissage soit secondaire. Mais pour en venir à une définition claire et applicable à l'environnement éducatif télématique, il fait ressortir des éléments importants qui précisent

les influences mutuelles et le lien entre communication, apprentissage et collaboration : apprendre en collaboration implique un échange entre les pairs, une interaction entre égaux et une interchangeabilité des rôles (apprenant, enseignant, facilitateur, chercheur d'information, personne ressource) à des moments différents selon les besoins ; la collaboration implique une synergie qui a le potentiel de provoquer des gains d'apprentissage supérieurs à l'apprentissage seul ; toute tentative d'apprentissage collaboratif peut ne pas réussir car dans certains cas, les conditions de réussite ne sont pas présentes. La collaboration peut en effet mener à la conformité, à une perte de processus, à un manque d'initiative, à l'incompréhension et au conflit ; l'apprentissage collaboratif n'oblige pas à l'apprentissage en groupe mais réfère plutôt à la possibilité de pouvoir compter sur l'aide des autres pour supporter sa démarche, pour donner ou recevoir du feedback à l'intérieur d'un environnement non-compétitif.

D'après Henri et Lundgren-Cayrol (1996) l'approche collaborative s'inscrit dans la théorie du constructivisme. La collaboration se concrétise grâce à la communication entre les apprenants, la coordination de leurs actions et l'engagement de chacun face au groupe. Le tuteur agit comme facilitateur d'apprentissage et l'apprenant construit activement ses connaissances. La facilitation consiste à « aider l'apprenant à faire émerger et à structurer ses idées, à les évaluer et à les valider afin qu'il crée des connaissances qui ont un sens pour lui et pour les autres ». L'interaction doit se concrétiser dans un climat d'entraide, de confiance et d'encouragement. Elle est nécessaire pour que les ressources soient utilisées correctement, pour favoriser un traitement adéquat de l'information et pour améliorer l'efficacité du groupe dans l'accomplissement des activités. L'apprenant démontre son engagement en participant activement grâce aux messages qu'il rédige dans la téléconférence.

À la Télé-université, nous disent Rigault et Henri (1993), l'utilisation pédagogique de la téléconférence s'inspire de la philosophie à la base de la collaboration mais elle tient compte du fait que dans un contexte de télé-apprentissage d'adultes il n'est pas toujours facile ou possible de réunir les facteurs de succès du travail collaboratif dont la compétence du groupe, le partage des responsabilités, l'interdépendance et une cible commune. Cette constatation nécessite un fonctionnement souple axé sur la participation, sur la cohésion, sur le sentiment d'appartenance et sur la réussite des activités d'apprentissage plutôt que sur l'interdépendance des apprenants dans la réalisation d'une tâche commune.

Nous constatons ici le flou qui entoure le sujet. Chaque auteur propose en effet sa vision de la collaboration sans pour autant en préciser les conditions premières. Nous pouvons tout de même retenir que dans un contexte d'apprentissage, la collaboration devrait pouvoir se manifester lorsqu'il y a des activités qui incitent à collaborer, lorsqu'il y a partage de buts communs, un engagement des individus à participer et une certaine communication.

6. *L'animation de téléconférences*

La plupart des téléconférences requièrent l'intervention d'un modérateur compétent pour animer les débats et favoriser la productivité du groupe. Selon Kaye (1992), un modérateur de conférence doit maîtriser certaines techniques d'animation mais les habiletés sociales qui permettent d'entretenir un esprit collaboratif par téléconférence ne sont pas spécifiques ou uniques à l'environnement de communication informatisé. Pour Simon (1992), toute personne (tuteur, facilitateur, modérateur, animateur) engagée dans une situation d'apprentissage collaboratif doit posséder certaines aptitudes, dont la capacité de faire sentir aux membres que leurs propres expériences et leurs contributions au groupe sont valorisées et enrichissantes et que les pairs peuvent être une source de connaissance tout aussi importante que le matériel de cours.

Par ailleurs, Feenberg (1989) signale que l'espace interactionnel télématique nécessite l'intervention d'un traducteur, c'est-à-dire de quelqu'un qui soit capable de coder et de décoder les fragments de connaissances, de les lier, de les généraliser, de les comparer, de les synthétiser. Un leadership soutenu doit compenser la décontextualisation produite par le médium écrit, à défaut de quoi il risque de se produire un retrait défensif des participants. La contextualisation et le contrôle (monitoring), c'est-à-dire la vérification de la justesse des perceptions des participants par rapport au contexte de la communication, deviennent alors des fonctions qui se substituent aux signaux tacites qui guident normalement une conversation verbale. Sachant que les relations humaines diffèrent selon qu'il s'agit d'une réunion de travail, d'un cours, d'une conversation informelle, etc., la tâche fondamentale du modérateur consiste à choisir, dès le début, un modèle de communication pour le groupe. Une fois le modèle choisi, le modérateur doit assumer le leadership du rôle impliqué dans ce modèle : hôte, formateur, facilitateur, animateur, etc. Ce rôle implique une vérification de la conformité de la communication dans le groupe avec le modèle choisi. Le modérateur doit utiliser la métacommunication explicite, c'est-à-dire la communication sur la communication,

pour compenser le manque de signes tacites. Il doit utiliser la clarification, être à l'affût d'une surcharge ou sous-charge informationnelle, du ton et des attitudes et veiller à synthétiser périodiquement l'état de la discussion. La contextualisation, la métacommunication, le monitoring et la synthèse (weaving) font partie des fonctions d'animation, ce qui ne signifie pas qu'elles doivent être assumées par une seule personne mais plutôt qu'il doit y en avoir au moins une qui accepte de garder le groupe en vie.

Dans une communication faisant la synthèse des résultats d'expériences vécues par plusieurs auteurs à titre d'animateurs dans divers contextes d'utilisation de la téléconférence, Berge (1995) résume leurs conclusions et leurs recommandations en ce qui concerne le rôle, les tâches et fonctions d'un animateur. Elle souligne qu'il existe deux types essentiels d'interaction dans un contexte d'apprentissage : l'interaction de l'apprenant avec le contenu et l'interaction avec les autres au sujet du contenu. Pour ce qui est de la formation à distance, la possibilité d'interaction représente un moyen de recréer virtuellement un environnement social qui suscite la confiance, tant chez l'apprenant que chez le formateur, et qui met en valeur l'esprit de collaboration. L'espace télématique se prête bien à la réalisation de tâches de groupe qui nécessitent une discussion. L'apprentissage possible par la discussion requiert alors des relations égalitaires, collaboratives et centrées sur l'apprenant.

En ce qui concerne les compétences en animation, il y a consensus à l'effet que les habiletés requises pour animer une téléconférence ne sont pas les mêmes que celles auxquelles les formateurs font appel dans leur travail habituel. Il faut donc les acquérir ou désigner des gens qui les possèdent déjà. Le tuteur télématique devrait être capable d'exprimer dans ses interventions un enthousiasme pour le médium, pour le processus de communication et pour le contenu du cours. Son rôle peut être à la fois celui d'un formateur, d'un chairman, d'un mentor, d'un médiateur, d'un hôte, d'un facilitateur et d'un organisateur communautaire. En fait, plusieurs rôles, fonctions et tâches qui impliquent la gestion du contenu, du processus de groupe, des communications et des décisions sont tout à fait semblables, qu'il s'agisse de facilitation traditionnelle en face à face ou de facilitation médiatisée par ordinateur, à l'exception du fait que l'interaction se fait par l'écriture.

Mason, un des auteurs cités, fait référence à trois catégories générales d'animation : intellectuelle, sociale et organisationnelle tandis que Gulley parle de procédure, de social et

de tâches et Hyman de la dimension socio-émotive, procédurale et substantive. Berge précise que ces catégories sont équivalentes à la dimension pédagogique, où le modérateur utilise des questions et techniques pour amener l'étudiant à intégrer les concepts critiques, les principes et les habiletés, à la dimension sociale qui contribue à créer un climat amical et un environnement social favorisant la cohésion du groupe ainsi que la dimension « managériale » où la gestion des interactions selon un leadership fort est considérée comme un sine qua non de la téléconférence. Elle ajoute une quatrième catégorie technique qui concerne l'utilisation de la technologie elle-même. Selon les dimensions, voici les recommandations des praticiens pour offrir une animation de qualité :

Catégorie pédagogique

- Avoir des objectifs clairs pour que les participants comprennent que les interactions dans la conférence sont du temps bien investi ;
- encourager la participation ;
- éviter l'attitude autoritaire ;
- être satisfait quand deux ou trois points bien articulés sont communiqués à l'intérieur d'un mois de discussion ;
- trouver les fils unificateurs et résumer ;
- exiger que les participants répondent aux questions qui leur sont posées.

Catégorie sociale

- Utiliser un ton amical et personnel ;
- instaurer le ton social de la conférence est l'aspect le plus important du rôle de modérateur ;
- émettre des messages de bienvenue et demander aux participants de se présenter pour se faire connaître ;
- utiliser le feedback ;
- renforcer les bons comportements de discussion, remercier, encourager.

Catégorie « managériale »

- Aviser les participants que la grammaire et l'orthographe parfaits sont moins importants que la clarté des idées ;
- distribuer une liste de participants ;

- réagir rapidement à chaque intervention (répondre à plusieurs dans le même message est plus efficace) ;
- ne pas se dépêcher à remplir le moindre silence ;
- référer aux apprenants par leur nom ;
- demander des métacommentaires sur la situation de communication ;
- établir clairement et brièvement les buts et attentes de la conférence ;
- inciter les étudiants à participer à l'animation et à mener les discussions.

1.2.3 Les qualités du tuteur télématique : la vision des étudiants

Pour compléter cette revue de littérature, il nous semble pertinent de poser aussi un regard sur l'expérience d'étudiants inscrits au certificat encadré par voie télématique à la Télé-université. Dans un document présentant une synthèse des échanges tenus avec un groupe d'étudiants, du 17 novembre au 12 décembre 1994, Hotte (1995) souligne la vision qu'ils ont des caractéristiques idéales du tuteur et du rôle de celui-ci dans l'encadrement programme assisté par ordinateur.

« Qui est-il ? : Un guide disponible et un intervenant intéressé ; une interface entre l'auteur, le contenu et l'étudiant ; un communicateur ; un vulgarisateur de la matière et de l'outil télématique.

Comment est-il ? : Dynamique: rapide, efficace (correction/question), souple et adaptable ; motivant: capable de prendre en charge un groupe, présent, à l'affût, compréhensif ; compétent: il connaît le contenu des cours et de la télématique (capable de mettre en contexte et d'illustrer).

Qu'est-ce qu'il fait ? : Il supporte l'étudiant dans son cheminement (aide, motive, encouragement, effectue le suivi de son groupe ; assiste les étudiants à travers leurs apprentissages (prévient les écueils, attire l'attention sur les erreurs dans le matériel y compris les guides, propose des solutions aux bogues informatiques (logiciels) ; il répond aux questions (il demande de l'aide extérieure au besoin) ; il actualise la matière par des exemples appropriés selon les développements récents dans le domaine ; il anime ses conférences de groupe: il est présent dans ses conférences, stimule la participation, fait des synthèses et gère son groupe ; il procède à l'évaluation des travaux et des examens dans un délai raisonnable (évaluations formatives (donne du feedback) et sommatives.»

Comme on peut le constater, les attentes des étudiants sont grandes! Néanmoins, nous pourrions sûrement nous en inspirer pour mieux apprécier les exigences qu'implique l'animation d'une téléconférence.

1.2.4 L'analyse de téléconférence

Les messages représentent le seul artefact palpable du processus de communication dans la téléconférence. Henri (1992) nous dit d'ailleurs à propos de l'analyse des messages que la téléconférence est une source d'information extrêmement riche quant à la dynamique psychosociale des participants. Si les tuteurs pouvaient lire « entre les lignes », ils y trouveraient des informations qui ne sont disponibles dans aucune autre situation d'apprentissage. Les études sur les usages pédagogiques de la téléconférence indiquent d'ailleurs qu'il faut tenir compte de la dynamique de groupe dans le processus d'apprentissage. Mais un texte de conférence ne peut être analysé selon les mêmes critères qu'un texte structuré classique et personne n'a encore réussi à produire des outils qui permettent une analyse en profondeur du contenu des messages². Les chercheurs qui étudient les applications pédagogiques de la téléconférence ont donc la tâche urgente de développer des moyens et des outils qui pourraient aider les formateurs à mieux comprendre le processus d'apprentissage ainsi que leur rôle dans ce processus. La majorité des recherches se sont confinées à l'accumulation de données quantitatives sur la participation telles que le nombre de participants, le nombre de messages, ou à l'analyse d'indicateurs tels que la perception de l'utilisateur, le niveau de satisfaction et les attitudes. Une approche qualitative s'impose si on veut réussir à comprendre l'interaction dans les téléconférences.

Quelques études qualitatives ont abordé le sujet en analysant non pas ce qui se dit mais plutôt comment cela est dit. Selon Henri, cette approche est plus prometteuse parce qu'elle touche les dimensions sociale, psychologique et cognitive de la téléconférence. Dans cette optique, un premier niveau d'analyse de contenu permet d'évaluer la qualité de ce qui est dit : cohérence, pertinence et clarté. Le deuxième niveau concerne la nature de la participation, la présence sociale et l'interaction. Le troisième niveau concerne les processus et les stratégies adoptées par les apprenants. En accord avec la pensée de Muchielli, elle souligne par ailleurs que lors de l'analyse d'un message, le choix d'une unité d'analyse dépend des objectifs visés. Il s'agit donc de répartir ce contenu en unités significatives en fonction de ces mêmes objectifs. Il n'existe pas de détermination objective, l'essentiel n'étant pas le contenant (la forme) mais le sens.

² Dans le projet ACTIA, Claude Ricciardi-Rigault, France Henri et leur équipe du LICEF de la Télé-université poursuivent des recherches dans ce sens.

Les travaux de recherche qui adoptent une approche cognitive suscitent beaucoup d'intérêt à l'heure actuelle. L'approche cognitive fournit des connaissances sur la nature et la qualité de la participation et l'effet de l'animation sur cette dernière. Les travaux de Rigault et Henri adoptent cette orientation et les deux dimensions de l'analyse de messages qui sont particulièrement significatives portent sur l'objet d'apprentissage et le processus d'apprentissage.

1.3 La problématique

Comme nous l'avons vu précédemment, d'une part, la téléconférence assistée par ordinateur et la messagerie électronique suscitent une toute nouvelle dynamique d'interaction entre les participants. D'autre part, elles posent aux tuteurs et tutrices responsables des groupes de cours des exigences tout à fait inédites qui, entre autres, mettent à l'avant-plan l'importance d'une animation adéquate pour soutenir la motivation et l'intérêt des étudiants pendant une période prolongée. Il s'agit en effet d'un processus de communication continu et très exigeant en ce qui concerne la gestion du temps, les habiletés de communication et la qualité de la présence sociale. Il ne fait aucun doute que ce processus doit être animé avec compétence. Mais pour assurer une animation de qualité, il importe de comprendre les facteurs qui influencent la participation dans la pratique actuelle et ce, en tenant compte du contexte, des objectifs, des modalités d'interaction, des valeurs et attitudes préconisées dans le modèle d'encadrement télématique élaboré par la Télé-université. En bref, la philosophie qui sous-tend ce modèle de communication pédagogique met en évidence de nouvelles valeurs humanistes, entre autres des relations plus égalitaires entre apprenants et tuteurs, une animation non directive, la collaboration plutôt que la compétition, l'empathie, l'ouverture et l'authenticité.

Toutefois, la mise en parallèle de ce modèle idéal, d'observations personnelles découlant d'une expérience concrète en télématique ainsi que des témoignages d'utilisateurs, suggère des contradictions importantes dans la pratique actuelle. En effet, si un des objectifs principaux de l'encadrement programme assisté par ordinateur vise à faciliter l'apprentissage à distance en mettant à la disposition des apprenants un environnement collaboratif et que le succès des téléconférences repose sur une participation active et une animation de qualité, nous avons par contre observé qu'un grand nombre d'étudiants ne participent pas ou peu et qu'il semble aussi exister des différences importantes en ce qui concerne les caractéristiques de

l'animation des diverses téléconférences. Nous aimerions mieux comprendre pourquoi il en est ainsi.

Le contexte de la formation à distance allié aux exigences de l'environnement virtuel, c'est-à-dire la nature particulière de la communication écrite médiatisée par ordinateur, l'aménagement des téléconférences, la gestion adéquate des groupes, l'importance de la collaboration, d'une participation et d'une animation de qualité ainsi que les attentes des étudiants sont telles qu'elles nous amènent à poser la question suivante :

Question principale de recherche

Quels sont les principes d'une bonne communication qui doivent être considérés dans le cadre du tutorat télématique des étudiants à distance de la Télé-université et comment peuvent-ils être intégrés à l'environnement pour optimiser l'usage de la téléconférence, c'est-à-dire pour en faciliter l'animation et pour instaurer un climat susceptible de motiver la participation essentielle dans un contexte d'apprentissage collaboratif?

Cette question se veut un point de départ pour:

- définir les concepts et principes qui influencent la qualité de la participation à une téléconférence ainsi que son animation ;
- proposer un modèle qui permet d'expliquer les facteurs ayant une influence sur la participation parallèlement aux compétences requises pour animer la téléconférence ;
- Opérationnaliser ce modèle en l'appliquant à une analyse de la téléconférence pour faire la lumière sur la situation actuelle et en optimiser l'usage.

1.4 Justification de la recherche

Dans le contexte de l'autoroute de l'information et en vue de la portée de plus en plus étendue des télécommunications, beaucoup d'institutions d'éducation de niveau universitaire, collégial et secondaire ainsi et que de grandes entreprises s'intéressent aux possibilités de la téléconférence assistée par ordinateur dans la formation et le télé-travail. Le contexte actuel, du point de vue technologique, social et économique, est tel que la télécommunication est en train de devenir le moyen privilégié pour apprendre, travailler et se divertir.

Notre expérience personnelle de la télématique et d'un apprentissage réussi grâce à la formation à distance offerte par la Télé-université nourrit depuis plusieurs années déjà une réflexion continue sur ce sujet. Les travaux de recherche dont nous avons fait état indiquent que l'utilisation actuelle de la téléconférence est encore mal comprise. Les pionniers du domaine qui ont pavé le chemin sont les seuls qui puissent vraiment souligner les difficultés, les attentes, les coins sombres, bref les pistes de recherche qui auraient avantage à être suivies pour mieux comprendre comment optimiser son usage. Tous les auteurs signalent l'importance de la participation des individus et du rôle de l'animation. Bien que plusieurs d'entre eux énoncent les principes dont il faut tenir compte pour favoriser le succès de la téléconférence, nous constatons l'absence d'un modèle spécifique auquel nous pourrions nous référer. Nous apprenons donc, à travers les résultats de ces recherches, que certaines modalités s'imposent mais qu'elles doivent aussi être adaptées à chaque contexte particulier et utilisées selon les objectifs prévus. Cependant, aucune recherche ne s'est encore attardée à examiner et à comparer, en se servant d'une perspective communicationnelle, le déroulement parallèle de plusieurs téléconférences, pour étudier les manières de faire et les stratégies de communication, ce qui permettrait de dégager un portrait et des tendances pour mieux nous guider.

Cette recherche propose donc de fouiller là où il existe un trou noir évident : la participation en parallèle avec l'animation. Nous croyons que l'animation adéquate d'une téléconférence ne peut reposer sur une recette toute faite mais qu'elle doit absolument s'inspirer des principes fondamentaux d'une bonne communication. Il importe donc, au départ, d'harmoniser ces principes à la nature de l'environnement afin de pouvoir éventuellement en déceler la présence ou l'absence et adapter les interventions selon le besoin pour la rendre plus efficace. C'est donc la perspective communicationnelle que nous utiliserons pour bâtir un modèle de participation et d'animation qui sera appliqué concrètement lors d'une analyse des messages de téléconférences.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons un cadre de référence qui nous permettra d'élaborer un modèle de participation et d'animation sur lequel nous appuyer pour mieux comprendre la situation de téléconférence assistée par ordinateur telle qu'utilisée en formation à distance. Ce cadre de référence tient compte du contexte technologique, pédagogique et social de la téléconférence en y intégrant les principes associés à l'environnement du Campus Virtuel de la Télé-université ainsi que les notions issues du domaine de la psychosociologie de la communication appliquée à l'animation de groupe. Ce cadre nous fournit les éléments qui nous serviront par la suite à faire la lumière sur ce qui est souhaitable en termes de participation et d'animation et sur la manière de s'en rendre compte, si on espère optimiser l'usage de la téléconférence.

2.1 La perspective techno-pédagogique

Cette étude s'inscrit dans le contexte spécifique de la formation à distance à la Télé-université et doit, au départ, prendre appui sur les principes et objectifs d'ensemble qui déterminent l'orientation de la téléconférence au sein du projet « Campus Virtuel ». Actuellement, le Centre de recherche LICEF de la Télé-université poursuit ses recherches pour actualiser le Campus Virtuel (Paquette et al., 1996) dans le but de mieux supporter le développement des activités de formation à distance de l'institution. D'un point de vue informatique, le Campus Virtuel peut être décrit comme un système constitué de matériel informatique, de logiciels et de réseaux de communication visant à supporter les acteurs qui participent d'une manière ou d'une autre aux activités d'apprentissage (apprenants, tuteurs, formateurs, gestionnaires, concepteurs) et les ressources nécessaires (documents multimédias, logiciels, outils de travail et de formation, fichiers de messages individuels ou provenant de téléconférences, travaux individuels ou de groupe). Les services pédagogiques constituent un des sous-systèmes principaux du Campus Virtuel et ils doivent supporter, entre autres, la gestion pédagogique et l'encadrement des étudiants. Pour assurer et maintenir la cohérence du projet, tant du point de vue de l'ingénierie des systèmes

d'apprentissage du Campus Virtuel que de son utilisation par les divers acteurs, des principes fondamentaux lui donnent une ligne directrice. Certains de ces principes, plus pertinents à notre objet d'étude, établissent que le système d'apprentissage doit posséder les caractéristiques suivantes:

1. Le système d'apprentissage est centré sur l'apprenant et les activités des acteurs doivent être définies en fonction des activités de l'apprenant ;
2. Il s'appuie sur une pédagogie constructiviste, c'est-à-dire qui mise sur l'activité de l'apprenant dans la construction des connaissances pour qu'il puisse transformer l'information en connaissances ;
3. Il doit favoriser le développement d'un niveau élevé d'autonomie;
4. Il vise à développer des habiletés sociales et des attitudes positives face à l'apprentissage tout en supportant l'esprit collaboratif.

Le système d'apprentissage du Campus Virtuel comprend plusieurs acteurs. Mais les deux acteurs indispensables au processus d'apprentissage sont l'apprenant, qui transforme les informations en connaissances, et l'informateur, qui communique et rend disponibles les informations relatives à une partie du savoir. Dans le cas de la formation à distance, l'informateur peut être du matériel didactique ou un individu qui clarifie le contenu. Il y a toutefois un troisième acteur, le facilitateur, dont les fonctions peuvent être assumées par celui ou celle qui agit en tant que formateur. À la Télé-université, le tuteur peut être considéré à la fois comme un formateur qui facilite l'apprentissage et comme un gestionnaire qui exerce des fonctions de gestion pédagogique. Il conseille, aide à l'utilisation de l'environnement, évalue les travaux des étudiants, établit des diagnostics, organise et anime les équipes et les groupes et fait du «coaching». Mais il peut aussi devenir informateur, au besoin, lorsqu'il présente des informations ou clarifie le contenu à l'étude.

La téléconférence est un outil de communication qui fait partie d'un système d'apprentissage en évolution. Cet outil étant relativement nouveau et son usage encore restreint en formation, il importe de mieux comprendre ce qui s'y passe actuellement pour être capable de planifier et d'utiliser adéquatement les ressources (individus, information, outils) qui y sont investies

en fonction des principes et objectifs déterminés au sein du Campus Virtuel. Le cadre technologique et pédagogique nous amène donc à formuler un postulat qui servira d'assise à la recherche : pour optimiser l'usage de la téléconférence, il importe de comprendre ce qui s'y passe.

2.2 La perspective communicationnelle

Comment en arriver à mieux comprendre les événements d'une téléconférence assistée par ordinateur ? Il faut d'abord définir les composantes communicationnelles significatives sur lesquelles s'arrêter et ensuite tenter de s'en servir pour situer l'état de la question. Telle est donc la démarche que nous suivrons en nous inspirant des théories portant sur le groupe et l'animation, théories qui proviennent du domaine de la psychosociologie de la communication. Dans cette partie, nous identifierons les conditions qui favorisent une participation de qualité, ce qui permettra d'en déduire les compétences d'un bon animateur et les composantes d'une animation télématique de qualité. Nous porterons une attention particulière aux notions de groupe virtuel de télé-apprentissage, de participation par le biais de messages écrits en différé et d'animation par un tuteur qui doit à la fois être formateur, facilitateur, informateur et gestionnaire. Nous tenterons maintenant de nous approprier les notions de communication qui peuvent être adaptées au contexte télématique.

2.2.1 Qu'est-ce qu'un groupe ?

Il peut exister de petits ou de grands groupes. Outre le nombre, la différence essentielle entre ces deux types réside dans le fait que plus le groupe est grand, plus il est difficile d'établir une connivence et des relations entre les individus. Le grand groupe, par exemple de trente membres et plus, peut nécessiter un partage en sous-groupes pour qu'il soit efficace. Plusieurs auteurs ont tenté de définir ce qu'est un petit groupe. Bales (1950) et l'École interactionniste considèrent le groupe comme un ensemble de relations qui s'établissent entre les membres. Il faut donc des possibilités d'interaction ainsi que l'existence et le partage d'un certain pouvoir au sein de ce groupe. Pour Timbal-Duclaux (1989), le petit groupe se compose de six à douze personnes. Beaucoup plus qu'un rassemblement d'individus, c'est l'interaction entre les membres qui lui donne vie et ce, à condition qu'il y ait un but commun, qu'il soit implicite ou explicite. En retour, l'interaction et le but commun contribuent à déterminer un ensemble de normes implicites ou explicites et de rôles sociaux tels que ceux de leader, d'animateur, de comique, de timide, etc. Le groupe devient alors un

réseau d'attraction et de rejet. Selon Farace et al. (1977), la survivance du groupe exige le maintien de la communication, ce qui est impossible à moins de trois personnes. Boisvert et al. (1995) définissent le petit groupe comme un ensemble se composant de quatre à douze membres en interrelation dynamique qui contribuent de façon interdépendante à l'atteinte d'un objectif commun. L'interdépendance permet le développement d'un sentiment de solidarité lorsque les membres se considèrent comme complémentaires dans l'accomplissement de la tâche ou du rôle qu'ils assument dans le groupe. On doit toutefois faire une distinction entre un groupe et un groupement. Ainsi, dans le cas du groupement, les relations humaines sont généralement superficielles et les membres manifestent une résistance passive aux actions communes. Mais ceci n'empêche pas le but d'un groupement de répondre aux intérêts des membres sans pour autant qu'ils soient particulièrement actifs.

Selon la théorie du groupe optimal de St-Arnaud (1989), deux éléments fondamentaux doivent être présents pour que le groupe puisse naître: une cible commune et l'interaction entre les membres. En effet, les personnes réunies doivent se sentir concernées et motivées par l'objet de la rencontre, c'est-à-dire avoir une cible commune. Mais pour que la cible soit perçue comme telle, le but poursuivi doit justifier la mise à contribution des individus. Cette perception est importante et nécessite que les membres prennent les mesures et le temps pour se l'approprier. Une perception commune de la cible ne peut pas se former en un seul échange, elle requiert l'interaction des membres pour se concrétiser. La notion de cible commune, dans l'optique où on la considère essentielle à la naissance du groupe, s'applique tout aussi bien à des groupes de rencontre ou d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement un objectif formel et précis. C'est la raison pour laquelle il importe d'avoir, dès le départ, une perception de la cible commune plutôt qu'un objectif. Une cible peut être considérée comme commune dans la mesure où elle est perçue et valorisée par l'ensemble des membres. Il faut alors distinguer but et objectif. Le but exprime une intention et une finalité tandis que l'objectif précise le quoi et le quand, non pas les activités à accomplir mais plutôt les résultats à atteindre. Cet objectif doit être formulé directement et simplement, être spécifique, mesurable et réalisable. Les objectifs individuels et collectifs doivent s'harmoniser, être compatibles avec la mission de l'organisation, la raison d'être du groupe et la définition des rôles.

Transposition à la téléconférence

La téléconférence a été implantée pour réunir des étudiants à distance sur un campus virtuel dans le but de leur permettre une interaction susceptible d'enrichir leur apprentissage et pour faciliter leur encadrement organisationnel et pédagogique. Mais l'aménagement de l'environnement de téléconférence doit respecter le besoin individuel d'autonomie de l'apprenant tout en favorisant l'esprit de collaboration. Dans cette optique, nous pouvons appliquer les notions entrevues précédemment aux particularités d'un groupe télématique de la manière suivante:

- La téléconférence offre aux groupes la possibilité d'une réelle interaction mais ce potentiel ne peut se concrétiser que si le nombre de participants est suffisant, s'il existe une cible commune partagée et si des relations se créent entre les membres.
- Le principe d'autonomie qui guide le système d'apprentissage et qui caractérise l'apprenant typique à distance n'est pas incompatible avec la notion d'interdépendance. Cette interdépendance peut cependant être plus ou moins visible selon que la conférence intègre ou non des activités en groupe ou en sous-groupes. Elle résulte alors principalement de l'esprit collaboratif et requiert que les étudiants comprennent bien les attentes pour être capables de développer un modèle représentatif de la collaboration.

Hypothèse

A priori, la cible commune implicite et primordiale est la réussite individuelle du cours auquel les membres sont inscrits. Cependant, le qualificatif de « groupe » et les attentes qui en découlent, en ce qui concerne la dynamique des échanges, requièrent la présence et la compréhension partagée d'une seconde cible commune explicite justifiant plus spécifiquement la raison d'être de la téléconférence. Si cette seconde cible n'existe pas ou si elle n'est pas perçue de tous comme étant justifiée, le groupe ne pourra concrétiser son potentiel dynamique. S'il n'existe pas de cible commune, il serait plus juste de parler d'un groupement ou d'un rassemblement plutôt que d'un groupe, ce qui laisse présager une motivation moins forte et une plus grande passivité en terme de participation, même si la téléconférence répond aux besoins de certains. Cette constatation devrait alors nous inciter soit à réviser et clarifier le but soit à ajuster nos attentes.

2.2.2 La participation et l'efficacité du groupe

« De façon générale, le principal effet de la participation est l'atteinte d'un meilleur résultat. Plus la participation des membres est active, meilleures sont les chances d'atteindre les résultats souhaités. D'ailleurs, cette prémisse doit toujours être envisagée par l'animateur qui a comme souci d'aider le groupe dans sa démarche. » (Boisvert et al., 1995)

St-Arnaud (1989) définit la participation comme étant l'interaction des membres d'un groupe avec la cible commune tandis que Boisvert et al. (1995) la définissent comme un engagement volontaire et responsable dans la poursuite d'une action individuelle ou collective. La participation constitue alors un élément vital et ses effets spécifiques se répercutent autant sur l'individu que sur l'ensemble du groupe. Les effets positifs de la participation sur l'individu peuvent être, par exemple, une attitude plus positive envers le travail, une exécution plus efficace des tâches, la loyauté envers le groupe, l'acceptation de l'autorité, le souci de coopération, la confiance interpersonnelle, la réduction des conflits, le sentiment d'être bénéfique au groupe et l'acceptation des différences. En ce qui concerne les effets sur l'ensemble du groupe, une participation adéquate peut induire une augmentation du rendement, une amélioration des relations, une circulation plus efficace de l'information et une meilleure utilisation des ressources. Pour St-Pierre (1975), participer signifie aussi s'engager, c'est-à-dire adhérer de manière consciente, concrète et intentionnelle, ce qui est apte à rendre le groupe plus efficace, à entraîner une meilleure utilisation des ressources internes du groupe, à améliorer les relations et à favoriser un engagement supérieur des individus.

Mais participer implique aussi que les participants assument certaines responsabilités. Selon Maccio (1983), ces responsabilités incluent : la coopération, c'est-à-dire démontrer un désir de contribuer conjointement ; le respect ; l'intégration au groupe, c'est-à-dire contribuer à définir des buts à atteindre ; l'authenticité, c'est-à-dire rester soi-même tout en fournissant au groupe ses connaissances, expériences et compétences. Limbos (1986) souligne par ailleurs que la participation est une façon de manifester ses désirs et besoins, par exemple en recevant ce que le groupe peut offrir et en donnant aux autres ce qu'on veut partager, ce qui se traduit par des comportements comme transmettre, apporter et coopérer. Concrètement, la participation correspond au nombre et à l'ampleur des actes des participants ainsi qu'à leurs résultats visibles.

Selon Boisvert et al. (1995), la communication dans les petits groupes est incidente lorsqu'elle est établie sans intention particulière ; elle est consommatoire quand l'émetteur exprime son état émotionnel ou affectif ; elle est surtout, mais non exclusivement, instrumentale lorsqu'elle vise un but partagé et un effet. Pour Anzieu et Martin (1982), le message est la relation entre émetteur et récepteur et sa qualité tient à ce qu'il réussit à véhiculer l'information qu'on tente de communiquer. Deux principes transactionnels énoncés par Myers et Myers (1990) suggèrent que la communication est un processus continu qui s'effectue à deux niveaux : le contenu (ce qui est dit explicitement) et le relationnel (sa signification implicite) et qu'il est impossible de ne pas communiquer puisque le silence est une forme implicite de communication³. Pour Boisvert et al. (1995) la cohésion d'un groupe s'observe par le nombre d'échanges et le nombre d'individus impliqués. Ainsi, plus le réseau d'interaction est vaste et dense, meilleure, en général, est la qualité de la solidarité interindividuelle.

Les échanges s'effectuent selon les trois modes de fonctionnement du groupe, soit la procédure, le contenu et le socio-affectif. En fait, selon Aubry et St-Arnaud (1963) et Simon et Albert (1978), la teneur des messages émis par les membres et reflétant l'énergie déployée peut être analysée en fonction de la participation au niveau du contenu, de la procédure et du socio-affectif. Il est à noter que même si l'individu se confine rarement à un seul mode de fonctionnement, les recherches indiquent qu'il en privilégie souvent un en particulier. Les trois modes de participation étant interdépendants, il est important que le participant tente d'équilibrer ses interventions et les adapte en fonction des besoins du groupe. L'équilibre entre les trois modes de fonctionnement tend généralement à s'améliorer au fur et à mesure de l'évolution du groupe, ce qui n'exclut pas qu'un des trois modes prédomine à un moment ou l'autre. (Boisvert et al., 1995)

Meister (1969) distingue cinq types possibles de participation en fonction des différentes conditions ou circonstances qui peuvent la motiver : (1) la participation de fait, par exemple à la famille, à la religion; (2) la participation volontaire due à l'initiative des participants eux-mêmes pour satisfaire de nouveaux besoins ; (3) la participation spontanée sans organisation formelle telle qu'on l'observe dans une clique ou un voisinage; (4) la participation provoquée qui résulte de démarches entreprises par une tierce personne et qui

³ Théorie de Paul Watzlawick dans « Une logique de la communication » (1972) Édition du Seuil, Paris, pages 45 - 52.

a comme fonction sociale le changement; (5) la participation obligatoire qui résulte de normes imposées par une entité extérieure.

Tous les auteurs s'entendent pour dire que la qualité de la participation détermine l'efficacité du groupe. Outre la raison d'être du groupe, la motivation individuelle à participer est, bien sûr, un facteur fondamental. Mais selon Boisvert et al. (1991), il faut aussi considérer quatre dimensions susceptibles d'influencer la qualité de la participation. Ce sont :

1. **L'individu** : à titre de membre du groupe, l'individu doit comprendre le but ou la cible commune ; avoir une perception positive de sa propre participation et le désir et l'intérêt à collaborer ; être présent en manifestant un engagement en ce qui a trait à la collaboration, la disponibilité et le respect des normes ; posséder la confiance en soi, les compétences personnelles et interpersonnelles ainsi que la capacité de s'exprimer adéquatement.
2. **Le groupe** : un groupe restreint favorise la participation. De plus, les recherches démontrent que les groupes les plus efficaces tendent à avoir une structure de participation qui met de l'avant l'égalité des membres et un accès équivalent aux communications dans le groupe. En ce qui concerne l'organisation des tâches, une démarche structurée et méthodique favorise l'efficacité parce que les membres savent où ils s'en vont et ce qu'ils doivent faire. Finalement, un climat satisfaisant, où les relations sont chaleureuses, respectueuses et ouvertes, s'avère une incitation à participer tout autant qu'une résultante de la participation.
3. **L'environnement** : les caractéristiques de l'environnement où évolue le groupe conditionnent aussi la participation. Ces facteurs comprennent, entre autres, le lieu, le décor, le confort, les ressources et le temps disponibles.
4. **L'animateur et l'animation** : l'individu à qui incombe la responsabilité d'animer un groupe traîne avec lui son propre bagage. Sa compétence professionnelle, son attention, sa capacité de gérer les relations et les tâches, son style d'animation ainsi que la maîtrise des techniques d'animation sont des facteurs qui ont une influence cruciale sur la participation.

Transposition à la téléconférence

Si on garde à l'esprit que la réussite d'une communication, que ce soit en face à face, par téléphone ou par écrit, implique d'abord un engagement à participer, son expression, sa réception et l'attribution d'un sens au message en fonction du contexte de la relation, la transposition des notions entrevues à la situation d'un groupe virtuel n'est pas incongrue du tout. Nous retenons donc les conditions suivantes :

- Une participation de qualité est vitale pour que les participants en retirent des bénéfices, tant au niveau individuel qu'au niveau de l'ensemble du groupe.
- Une condition essentielle à une participation télématique de qualité est l'engagement volontaire et la responsabilisation des membres du groupe.
- Une participation adéquate découle de la qualité de l'interaction, de l'expression, des stratégies, de l'énergie et de l'ambiance du groupe. Le silence stérile, c'est-à-dire l'absence ou le peu d'interactions et de communications, peut être un symptôme signifiant que le groupe n'a pas survécu.
- L'ampleur de la participation à une téléconférence peut être évaluée quantitativement en fonction de sa durée temporelle et du nombre d'interventions (messages) des participants.
- L'énergie des participants au niveau du contenu, de la procédure, du socio-émotif et du technique (nouvelle catégorie adaptée spécifiquement à la téléconférence) doit s'harmoniser aux objectifs et aux caractéristiques de la conférence et aux besoins du groupe. La compréhension de ces comportements de communication est nécessaire pour déterminer si les effets de la participation sont propices à la progression, au climat et à l'efficacité du groupe.
- La communication dans une téléconférence est d'abord instrumentale si elle vise un but autre que la socialisation pure et simple. Mais l'instauration d'un climat propice à l'atteinte des objectifs nécessite aussi une communication socio-émotive suffisante qui incite à poursuivre l'interaction.

- Le nombre et la qualité des messages à l'intérieur d'un réseau d'interaction diversifié et l'esprit de collaboration qui s'en dégage sont des indices de cohésion d'un groupe télématique.
- Les quatre dimensions interdépendantes qui influencent la participation sont l'individu, le groupe, l'environnement et l'animateur et son animation.
- La vocation de la téléconférence et les rôles qui en découlent conditionnent des processus ou des modèles de participation différents : (1) la participation volontaire, par exemple lorsque les étudiants ayant accès à une téléconférence de socialisation telle que CAFÉ prennent l'initiative de contribuer aux échanges pour répondre à un besoin personnel ; (2) la participation provoquée, par exemple quand une conférence de groupe est mise à la disposition des étudiants mais qu'aucune activité de groupe n'est imposée ; (3) la participation obligatoire, par exemple lorsque les étudiants doivent accomplir certaines tâches en sous-groupes dans une téléconférence spécifiquement désignée à cet effet.

2.2.3 Le climat du groupe

Dans sa théorie du groupe optimal, St-Arnaud (1989) décrit le climat comme « la dimension socio-émotive du système-groupe en fonction de son atmosphère psychologique ». Il propose une grille comportant neuf climats qui résultent de la quantité d'énergie orientée vers la production, la solidarité et l'entretien. Ainsi, la perception d'une cible commune génère spontanément une énergie de production mais cette énergie de production spécifique au groupe est une énergie de coopération bien distincte de l'énergie de production individuelle. Quant à l'énergie de solidarité, elle s'explique par le fait que l'interaction entre les membres d'un groupe réunis autour d'une cible commune facilite la conversion de l'énergie affective individuelle en énergie de solidarité. L'énergie d'entretien découle des activités du groupe qui tentent de lever les obstacles à la progression des processus primaires de production et de solidarité. La vie du groupe est en effet constamment menacée par l'autonomie des personnes (l'énergie résiduelle) et pour survivre, le groupe doit fournir un minimum d'énergie d'entretien, surtout au début. Le climat optimal d'un groupe en santé serait donc un climat d'efficacité, de solidarité et d'harmonie. Un groupe où l'énergie est déficiente présenterait, du point de vue de la production, un climat apathique, du point de vue de la solidarité, un climat

de réserve et du point de vue de l'entretien, un climat de dispersion, confus ou défensif. Lorsqu'il existe un excès d'énergie, l'énergie de production produit un climat de fébrilité, l'énergie de solidarité génère un climat d'euphorie et l'énergie d'entretien rend le climat laborieux.

St-Arnaud désigne du terme de « groupe mort-né » le rassemblement qui ne partage pas de cible commune et au sein duquel il y a peu de relations entre les individus, ce qui résulte d'un manque d'énergie ou encore du fait que l'énergie est plutôt de nature résiduelle, c'est-à-dire utilisée uniquement pour répondre à des besoins individuels. Dans un tel cas, l'énergie peut se manifester dans des interactions mais les personnes n'appartiennent pas vraiment à un « système-groupe » et il n'y a ni processus de production ni processus de solidarité et d'entretien. Les trois climats qui peuvent alors se manifester sont : le climat d'inertie lorsque l'énergie manque et qu'il y a peu d'interaction ; le climat d'éveil où les interactions sont plus nombreuses mais qui ne résultent pas d'une cible commune ; le climat d'anarchie où les interactions sont très nombreuses et où il existe des apartés, des interventions croisées.

Transposition à la téléconférence

Dans le contexte de la téléconférence, le climat doit être considéré comme une condition importante de réussite en même temps qu'un indice de l'état du groupe puisqu'il est le résultat de l'énergie déployée par les participants en ce qui concerne la production, la solidarité et l'entretien du groupe.

- Les caractéristiques du climat prennent alors une signification différente selon qu'il s'agit d'un groupe dans le plein sens du terme ou d'un rassemblement. Le climat d'un rassemblement découle de la quantité d'énergie individuelle alors que le climat d'un groupe résulte de la quantité d'énergie de coopération.

2.2.4 L'animateur et l'animation

« On définit habituellement l'animation comme l'art et la science de permettre aux autres de progresser. (...) Quelle que soit la caractéristique de l'animation, elle doit toujours répondre aux besoins de sa clientèle, le groupe. (...) L'animation est donc un acte d'intégration aux spécificités du groupe et non une tentative de les annuler. » (Boisvert et al., 1991)

Dans un sens général, animer signifie insuffler du mouvement, du dynamisme à un lieu, à un groupe ou à quelque chose. Il signifie aussi « pousser quelqu'un à agir ». Boisvert et al (1995) qualifient d'animation l'ensemble des interventions visant à aider les membres d'un groupe à coopérer en fonction d'un objectif commun. L'animateur est la personne qui, à l'intérieur du groupe, conduit la réunion, favorise la participation de chacun et stimule les interactions tout en assurant la régulation générale du déroulement. Son rôle se caractérise par les fonctions exercées selon les trois modes de fonctionnement du groupe au niveau du contenu, de la procédure et du socio-émotif. Sa mission consiste à faciliter au groupe l'atteinte de son but le plus efficacement possible, en faisant ressortir la responsabilité spécifique des participants. Le succès de cette mission repose sur ses attitudes envers les autres et sur ses compétences à animer les échanges dans un climat propice. Les techniques d'animation sont le procédé utilisé par l'animateur pour guider le groupe. Selon Timbal-Duclaux (1989), les recherches ont démontré clairement que le fait de cumuler plusieurs rôles, par exemple ceux d'animateur, d'expert et de participant, confère trop de pouvoir à l'animateur relativement au reste du groupe et représente un des handicaps principaux à l'efficacité des réunions.

Les attitudes

Les attitudes, selon Anzieu et Martin (1982), sont « des prédispositions permanentes à agir d'une certaine manière vis-à-vis autrui, à l'intérieur d'un groupe restreint. » Comme les comportements de l'animateur ont un impact très important sur la vitalité du groupe, il importe donc qu'il se connaisse bien et qu'il soit capable d'observer les effets de ses attitudes. De plus, selon Gourgand (1969) et Macchio (1983), les attitudes de l'animateur suscitent un phénomène de mimétisme chez les participants et on constate fréquemment que les membres du groupe adoptent progressivement l'attitude de l'animateur. Pour Cossette (1990), les attitudes sont indispensables pour établir ou maintenir des relations interpersonnelles et l'animateur qui a développé des attitudes telles que témoigner de l'intérêt, respecter et écouter les autres, possède quelques unes des plus importantes ressources favorisant ses relations avec les participants. En fait, il y a consensus à l'effet que les attitudes qui ont une influence positive sur le groupe sont la confiance, l'enthousiasme, le respect, la responsabilisation des autres, la disponibilité, l'accueil et l'écoute active.

Les fonctions d'animation

Selon la théorie du groupe optimal de St-Arnaud (1989), les fonctions d'animation s'exercent au niveau de la clarification, de l'organisation et de la facilitation et servent à prévenir les obstacles dans la participation et la communication de groupe. Ces fonctions peuvent être exercées par chacun des membres s'il survient un obstacle à la production ou à la solidarité. Elles ne sont donc pas l'apanage de l'animateur désigné et l'animation ne devrait pas être perçue ou exercée comme un monopole. Le groupe qui a le plus de chances d'obtenir un meilleur rendement est celui qui est cohésif et solidaire.

Les trois fonctions d'animation sont les suivantes :

1. Les fonctions de clarification favorisent la circulation des idées au niveau du contenu. La clarification consiste à définir les termes, à reformuler, à résumer et synthétiser, à expliquer et répondre, à questionner, illustrer, vulgariser, corriger et commenter. Mucchielli (1980) souligne à ce propos qu'une fois la discussion amorcée par l'animateur, tout ce qui concerne le contenu devrait provenir des participants.
2. Les fonctions d'organisation sont axées sur la procédure. Elles consistent par exemple à accorder la parole, à susciter ou à refréner la participation, à sensibiliser au temps, à établir des normes, à fixer l'échéancier, à organiser la répartition des tâches.
3. Les fonctions de facilitation permettent de traiter la dimension socio-émotive du groupe pour instaurer un climat adéquat. Extérioriser les émotions, focaliser, faire diversion, objectiver les interventions, encourager, supporter, donner une rétroaction, sont autant d'interventions de facilitation.

Dans une perspective spécifique à l'animation télématique, Feenberg (1989) s'appuie sur son expérience concrète en animation de téléconférence et préconise des fonctions qui ont pour but de compenser la décontextualisation due au médium, c'est-à-dire le manque d'indices non verbaux et la difficulté de compréhension qui en découle. Les fonctions de contextualisation, de « monitoring » et les métafonctions ont pour but de rendre la communication plus explicite. Ainsi, la contextualisation consiste à faire une mise en contexte explicite, un genre de mise en scène commentée, pour s'assurer que les interlocuteurs saisissent bien le cadre d'action. Il peut s'agir par exemple de déclarer l'ouverture d'une conférence ou d'une

discussion en précisant le thème, les objectifs, le lieu et le contenu ; de proposer l'ordre du jour ; d'établir les normes de fonctionnement du groupe et de la conférence, en d'autres mots de proposer le modèle de communication qui balisera les comportements et les règles du jeu. Le « monitoring » consiste à reconnaître le groupe en référant explicitement aux participants pour leur faire savoir que leurs contributions sont valorisées, pour corriger les interprétations erronées au sujet du contexte de la discussion ou à solliciter des commentaires. Les métafonctions, c'est-à-dire l'utilisation de métacommentaires ou « métacommunication explicite » s'exerce au besoin pour remédier aux difficultés de communication et de compréhension qui surviennent dans un environnement virtuel. Ces difficultés peuvent être liées à la surcharge ou à la sous-charge informationnelles, à la clarté, à la pertinence ou au climat du groupe. Le « weaving » est une autre métafonction qui consiste à synthétiser l'état de la discussion et à faire les liens entre les commentaires pour mieux encourager les participants à poursuivre leurs idées.

Transposition à la téléconférence

Tout comme dans l'animation d'un groupe en face à face, la mission d'un animateur de groupe télématique consiste à assurer le guidage nécessaire au bon déroulement de la téléconférence, à faciliter au groupe l'atteinte de son but le plus efficacement possible et à stimuler les interactions en favorisant la participation de chacun. D'autre part, la possibilité d'un phénomène de mimétisme suggère l'importance pour le tuteur de s'assurer que ses attitudes ont des influences positives. Dans cette perspective, une meilleure compréhension de ses comportements communicationnels et de ses attitudes à titre d'animateur est cruciale.

- Une animation télématique de qualité est un ensemble d'interventions qui visent à aider les membres du groupe à collaborer en fonction d'un objectif commun.
- Les attitudes de l'animateur de téléconférence qui nous semblent particulièrement importantes sont l'équivalent télématique de l'écoute active, soit la « lecture active », l'empathie, la disponibilité, la responsabilisation des autres, l'enthousiasme, le respect et la congruence.
- Pour qu'une téléconférence soit le plus efficace possible, le tuteur désigné comme animateur doit informer les participants de leurs responsabilités au sein du groupe et les

guider adéquatement pour qu'ils puissent chacun contribuer à l'animation suivant les besoins ressentis dans le groupe et les capacités individuelles.

- Les fonctions d'animation ne sont pas l'apanage exclusif de l'animateur désigné.
- Une animation de qualité fait appel à des fonctions de clarification, d'organisation et de facilitation. À ces trois fonctions qui caractérisent ce qu'il faut faire, doivent se greffer la contextualisation et la méta-communication explicite, à titre de principes ou règles de l'art qui définissent la manière efficace de le faire. Le « monitoring » n'est pas retenu comme tel parce qu'il recouvre tantôt des fonctions de facilitation, tantôt des fonctions de clarification.

Hypothèse

Le tuteur télématique, dont l'essence même est d'être un formateur/facilitateur, endosse simultanément à l'heure actuelle les rôles d'animateur, de gestionnaire et d'informateur dans les groupes sous sa responsabilité. Si on se fie à Timbal-Duclaux, le cumul des rôles par le tuteur télématique risque de compromettre l'efficacité de l'animation de la téléconférence.

Les stratégies d'intervention de l'animateur

Selon Boisvert et al. (1995), pour mener un groupe à bon port, il faut posséder une connaissance appropriée des phénomènes de groupe. Cette connaissance préalable conditionne le choix du type d'encadrement nécessaire au bon fonctionnement du groupe et l'exercice par l'animateur des diverses fonctions et tâches qui lui sont dévolues. Cependant, la conduite efficace du groupe exige des actions spécifiques et ponctuelles de l'animateur. Ces actions, considérées comme des interventions, doivent correspondre à la recherche d'un effet désiré et souhaitable à l'intérieur du groupe. Elles reflètent l'influence de l'animateur sur le déroulement des activités du groupe. Pour Paquette (1985), l'animateur doit se considérer comme l'agent principal d'influence et son intervention, qu'elle soit obligée, optionnelle ou le résultat d'une demande qui lui aurait été exprimée, demeure un acte volontaire qui comporte une recherche d'effets prévus ou imprévus. Le choix des stratégies, des techniques ainsi que les façons d'agir de l'animateur dépendent du caractère anticipé ou non des effets de l'intervention.

Le rythme des échanges dépend de la fréquence et de la longueur des interventions. Une des tâches de l'animateur consiste à modérer ce rythme en tenant compte des normes et procédures établies et en utilisant des interventions verbales. Un rythme dynamique et trop rapide peut inciter certains membres à s'exclure s'ils ont de la difficulté à suivre la discussion à cause d'une surcharge informationnelle. Un rythme trop lent rend l'ambiance apathique et difficilement supportable. Comme le mentionnent d'ailleurs Barlund et Haiman (1960), « l'apathie est la maladie la plus persistante et la plus sérieuse dont souffrent les groupes de discussion. » Le silence est considéré comme stérile quand il ne se passe absolument rien dans le groupe, soit parce que les participants évitent de s'exprimer ou parce qu'ils ne sont pas intéressés au sujet. L'atmosphère peut devenir inconfortable au point de créer un malaise chez les participants. Quand ce genre de silence s'installe, l'animateur doit tenter de relancer le groupe, soit par une synthèse soit par une mise au point. Si le rythme est trop lent et que les interventions sont insuffisantes, l'animateur doit tenter de l'accélérer en suscitant les questions ou commentaires ou en posant des questions.

D'autre part, il faut être conscient que la qualité de la communication dans un groupe peut être affectée par certains obstacles dont : la redondance ou la distorsion des messages, la surcharge ou la sous-charge informationnelle (Farace et al. 1977) ; la perception et la rétention sélective du message par le récepteur (Burgoon et al. (1974) ; la dissonance cognitive des membres (Amado et Guittet, 1975), l'interprétation du message (Douglas 1983).

Les techniques d'animation

La question

Gourgand (1969), Mucchielli (1980) et Bouvard et Buisson (1988) conviennent que la maîtrise des différents types de questions et leur utilisation au moment approprié sont un art aussi bien que des outils privilégiés et indispensables à l'animateur. Selon Berry (1973), une bonne question est brève et facile à comprendre et ne devrait concerner qu'une idée. Dans le contexte d'une discussion, l'animateur doit éviter de poser des questions fermées qui n'encouragent pas la discussion. Il doit aussi favoriser des réponses complètes et articulées. Les questions ouvertes et objectives servent à lancer et alimenter une discussion ; la question fermée appelle une réponse très brève qui oblige à donner un avis ou à prendre position ; la question directe s'adresse explicitement à une personne et est une façon de solliciter sa participation ; la question à la cantonade s'adresse à tous les membres du

groupe et permet de s'assurer l'assentiment général ; la question en relais est destinée à un individu mais redirigée par l'animateur afin de permettre à un membre concerné ou mieux informé d'y répondre ; la question en miroir est initialement adressée à l'animateur mais renvoyée à l'émetteur pour faire travailler le groupe ou l'interrogateur.

La reformulation est une technique utilisée pour s'assurer que tous les membres ont la même compréhension d'une idée émise. Reformuler consiste à répéter ce qui a été dit mais de manière différente. Selon Mucchielli, la reformulation démontre un accueil quant à ce qu'exprime un participant et stimule souvent les autres à réagir. L'animateur doit cependant bien doser les reformulations car si elles sont trop nombreuses ou inutiles, elles deviennent rapidement agaçantes. La reformulation est une intervention bénéfique si elle est faite au moment où les membres en ont réellement besoin, si elle est pertinente, c'est-à-dire en relation directe avec les propos exprimés et si elle répond à un besoin de relance ou de compréhension. Bien qu'elle ait avantage à être brève et complète, allant strictement à l'essentiel, l'animateur doit malgré tout utiliser différentes formules d'introduction à la reformulation (Timbal-Duclaux, 1989) pour éviter d'irriter les participants avec une formule standard impersonnelle à chaque intervention.

La synthèse est une technique qui permet principalement de relancer une discussion. Elle consiste à faire les liens entre les idées émises par les participants et s'avère utile quand plusieurs idées ont été exprimées et qu'il faut en faire un tout cohérent. Macchio (1986) est d'avis que l'animateur doit régulièrement faire des synthèses au cours d'une réunion. Lors d'un temps mort, elle sert à relancer le débat, comme transition entre deux points à l'ordre du jour ou comme conclusion d'une étape. La synthèse efficace est brève et concise et sa clarté est une qualité primordiale.

La mise au point est une autre technique utilisée comme rappel de l'évolution de la discussion en fonction de l'ordre du jour, du plan de travail. Elle sert à faire prendre conscience au groupe de la progression réalisée depuis le début de la rencontre. Elle sert aussi à préparer une action collective. La mise au point est utile pour vérifier les responsabilités, les moyens, les échéances et le budget prévus pour la bonne marche des actions.

La vérification des accords est utilisée pour déterminer si les membres appuient une idée, une solution, un état, une proposition. Elle suit généralement une synthèse réalisée en

conclusion d'une discussion. Elle doit être systématiquement appliquée chaque fois que le groupe prend une décision.

Le feedback, selon Mucchielli (1982), sert à confirmer qu'un message émis a bien été reçu et interprété correctement et permet l'adaptation des interventions ultérieures. En fait, il est nécessaire pour vérifier les obstacles à la communication et en assurer la continuité.

Transposition à la téléconférence

Tout comme l'animation en face à face, une animation télématique de qualité n'est pas qu'une question de techniques mais elle ne s'improvise pas non plus, si l'objectif consiste véritablement à guider correctement un groupe.

- L'animateur doit être conscient des effets que peuvent avoir ses interventions. Pour exercer ses fonctions et utiliser adéquatement les techniques, il doit comprendre la dynamique de groupe à l'œuvre. Les messages écrits en différé ont dans ce cas l'avantage de permettre un temps de réflexion bénéfique et une intervention mieux planifiée.
- Une animation télématique adéquate requiert l'application de diverses techniques d'animation au moment opportun. Ces techniques sont : le questionnement (ouvert et objectif, à la cantonade ou direct), la reformulation, le relais, la synthèse, la mise au point et la vérification des accords. Le feedback, dont la caractéristique est de n'être pas nécessairement sollicité, est une technique d'intervention de choix en télématique. En effet, il ne s'agit pas seulement de savoir que son message a été reçu, mais qu'il a été compris et «accueilli». Le feedback permet l'ajustement de l'émission des messages et aide à prévenir les obstacles.
- La qualité des échanges télématiques peut être optimisée si on est à l'affût d'obstacles à la communication tels que la redondance, la distorsion, la surcharge ou la sous-charge informationnelle, la sélectivité de la perception et de la rétention, la dissonance cognitive et la variation de l'interprétation.
- En télématique, une simple verbalisation ne suffit pas toujours pour être bien compris. Étant donné que les messages sont émis non seulement de manière asynchrone mais

sont lus chronologiquement selon l'ordre d'entrée dans la téléconférence, à défaut de la gestuelle ou d'autres indices, l'explicitation des intentions et la contextualisation apparaissent essentielles pour que le message acquière une clarté suffisante et un sens aux yeux des lecteurs qui ne se connaissent et ne se voient pas.

- Une intervention télématique de qualité, qu'elle provienne de l'animateur ou des participants, doit être concise, claire, utile et adaptée au contexte.
- La surveillance du rythme des échanges est une tâche continue qui peut faire la différence entre une conférence qui s'éteint toute seule et celle qui évolue.

Les styles d'animation

Selon Boisvert et al. (1995), les trois styles d'animation qui apparaissent le plus fréquemment dans les classifications courantes sont : (1) le style directif, aussi appelé autoritaire ou autocratique ; (2) le style démocratique, aussi nommé coopératif ou semi-directif ; (3) le style laisser faire, aussi appelé non-directif ou débonnaire.

1. Le style directif est celui où l'animateur agit selon un agenda caché, c'est-à-dire qu'il impose au groupe, plus souvent qu'autrement, des procédures et un contenu sans préciser son but ou ses objectifs. À court terme, cette approche a l'avantage de faciliter la préparation d'un scénario ou encore de prendre des décisions rapides, ce qui laisse un sentiment de sécurité aux membres du groupe. À plus ou moins brève échéance, un tel style risque de créer un état de dépendance et de soumission en plus d'inciter à l'individualisme et à la compétition.
2. Le style laisser faire est celui où l'animateur n'exerce pas adéquatement ses fonctions. Il intervient peu ou pas, qu'il s'agisse de contenu de la tâche, des objectifs ou des méthodes de travail. Il laisse le groupe s'organiser seul et ne fournit des informations que si on lui en demande. Selon Bouvard et Buisson (1988), cette attitude instaure une distance psychologique entre le groupe et lui. Selon Bales, l'animateur de type laisser faire est moins efficace et provoque souvent le découragement et l'exaspération des participants. En bref, dans un tel cas, le groupe tente quelquefois de s'organiser en se choisissant un leader et risque de se liguier contre l'animateur mais il peut aussi ne pas être capable de le faire et abandonner ses objectifs.

3. Le style démocratique est celui où l'animateur adopte une attitude coopérative ou non directive en ce qui a trait au contenu des échanges (le fond) et une attitude directive quant aux procédures à suivre (la forme). Selon Aubry et St-Arnaud (1963), Beauchamp, Graveline et Quiviger (1976), Bouvard et Buisson (1988), Lebel (1983), le style démocratique est celui qui concilie le mieux la satisfaction des participants et l'efficacité du travail en groupe parce qu'il facilite la coopération.

Transposition à la téléconférence

Tout comme dans le face à face, un style démocratique, c'est-à-dire une attitude directive en ce qui concerne les procédures et l'organisation du groupe et coopérative quant au contenu, constitue un critère essentiel d'efficacité dans l'animation de la téléconférence.

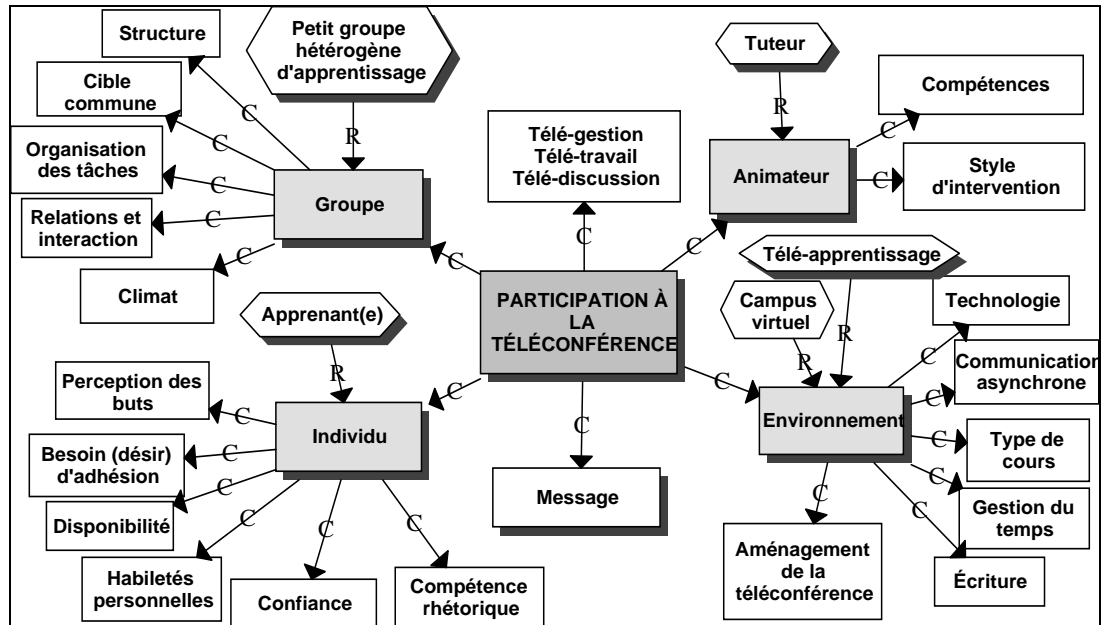
2.3 L'élaboration d'un modèle de participation et d'animation de téléconférence

Dans les deux premières parties, nous avons couvert les notions théoriques provenant du Campus virtuel et de la psychosociologie de la communication. Nous en avons simultanément fait ressortir les éléments applicables à l'environnement d'une téléconférence pour préciser en quoi pourraient consister une participation et une animation télématiques de qualité. Dans cette troisième partie, nous synthétisons et intégrons les facteurs contextuels et les notions théoriques en un modèle de participation et de compétences en animation et nous terminons avec un rappel de la problématique pour illustrer la perspective d'analyse qui sera utilisée pour appliquer les modèles.

2.3.1 Un modèle de la participation à la téléconférence

Le modèle de la participation constitue un cadre de référence dont l'utilité est d'illustrer les variables interdépendantes à l'intérieur des quatre dimensions qui influencent la qualité de la participation à une téléconférence. Les concepts et principes à l'intérieur de chaque dimension ont donc été choisis ou adaptés en fonction du contexte spécifique de la problématique et constituent les indices auxquels il faut absolument s'intéresser si on veut mieux comprendre la nature et la modalité des échanges dans une téléconférence et pourquoi il en est ainsi.

Figure 2. 1 Modèle de la participation à une téléconférence



La figure 2.1⁴ est une représentation globale des concepts et principes fondamentaux issus du cadre théorique qui forment l'assise de cette recherche. Nous avons constaté qu'une participation de qualité est cruciale au succès de la téléconférence. Partant de cette prémisse, le modèle illustre les quatre dimensions clés qui, à différents degrés, influencent la participation à une téléconférence assistée par ordinateur par l'intermédiaire du message écrit. Chacune de ces dimensions, régie par des principes qui permettent d'en préciser les particularités, comprend les variables susceptibles d'avoir un impact sur la dimension en question. Par exemple, parmi les quatre dimensions (l'individu, le groupe, l'animateur et l'environnement), le principe qui détermine l'orientation du groupe concerne le fait qu'il s'agit d'un petit groupe hétérogène réuni dans un but d'apprentissage. Les variables relatives au groupe concernent sa structure, la cible commune, les relations et l'interaction ainsi que son climat. De la même manière, la dimension « animateur » acquiert une orientation particulière du fait que l'animateur est d'abord un tuteur. Les variables qui influencent la participation dans cette perspective sont les compétences et le style d'intervention. La dimension « environnement », régie par les principes du Campus virtuel et du télé-apprentissage, se compose de diverses variables contextuelles spécifiques à la communication

⁴ Nous avons utilisé le logiciel MOT, conçu par Gilbert Paquette et son équipe du LICEF, pour élaborer les modèles. Le formalisme de MOT est expliqué à l'annexe D.

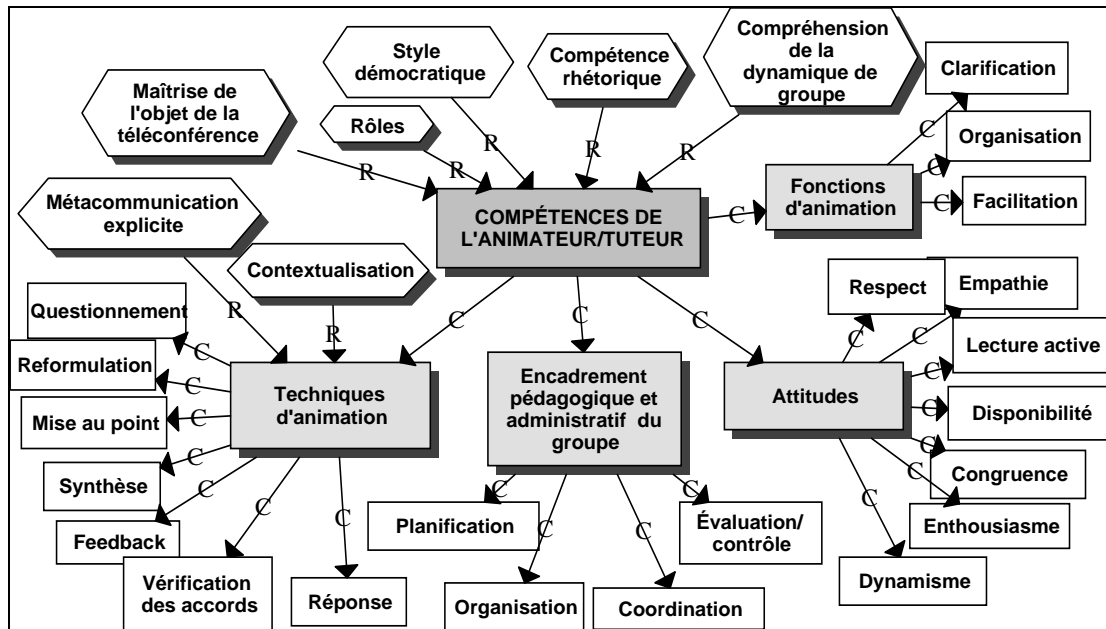
télématique. Ce sont la technologie, la nature de la communication asynchrone (en différé), le type de cours auquel est associée la téléconférence, la gestion du temps, l'écriture et l'aménagement de la téléconférence. En ce qui concerne l'individu, nous devons tenir compte du fait qu'il s'agit d'un apprenant et que sa participation sera fortement conditionnée par sa propre perception des buts de la téléconférence, son besoin d'adhésion au groupe, sa disponibilité, ses habiletés personnelles, sa confiance et sa compétence rhétorique. La participation doit être interprétée selon qu'il s'agit de télé-gestion, de télé-travail, de télé-discussion et se traduit par chaque message individuel déposé au fur et à mesure dans la téléconférence.

2.3.2 Un modèle des compétences en animation

Nous ne pouvons contrôler les multiples variables et impondérables qui auront un impact sur la dynamique de groupe et le déroulement d'une téléconférence et nous ne pouvons pas non plus en faire abstraction. Mais, et c'est là l'essentiel, il faut composer avec l'incertitude et tenter de maximiser l'utilisation de la communication télématique en adoptant une attitude préventive et adaptative. Le contexte de la problématique et le cadre théorique nous amènent donc à dresser un portrait idéal de l'animateur et de ses compétences dans le but d'en illustrer les exigences en termes pratiques. Le modèle des compétences réunit les conditions d'efficacité qui doivent être présentes dans la pratique de l'animation par le tuteur. Ces compétences se répartissent en quatre groupes :

1. L'utilisation des techniques pro-actives d'animation qui démontrent sa maîtrise à titre de communicateur : le questionnement, la reformulation, la mise au point, la synthèse, le feedback et la vérification des accords. Bien que la réponse du tuteur à une question ne soit pas habituellement considérée comme une « technique » d'animation, elle fait cependant partie intégrante de la communication pédagogique de la fonction de clarification et à ce titre, elle est importante et mérite d'être intégrée spécifiquement au modèle.
2. L'application des principes de gestion qui supportent l'encadrement adéquat du groupe du point de vue pédagogique et administratif : la planification, l'organisation, la coordination, l'évaluation et le contrôle.

Figure 2. 2 Modèle des compétences du tuteur/animateur



3. La démonstration des attitudes qui contribuent à l'instauration d'un climat favorable à l'évolution du groupe: le respect, l'empathie, la « lecture active », la disponibilité, la congruence, l'enthousiasme et le dynamisme.
4. L'exercice des fonctions d'animation nécessaires au niveau du fonctionnement du groupe : la clarification, l'organisation et la facilitation.

À ces quatre catégories de compétences, viennent se greffer des conditions ou principes qui en déterminent la qualité et l'efficacité. Par exemple, les rôles que le tuteur doit assumer en plus de celui d'animateur ; une connaissance suffisante de la dynamique de groupe, la maîtrise de l'objet de la téléconférence (cours, tâches, thème à l'étude, etc.) ; la compétence rhétorique, c'est-à-dire l'aptitude spécifique à s'exprimer par écrit dans l'exercice des fonctions d'animation ; la capacité de métacommunication explicite et de contextualisation.

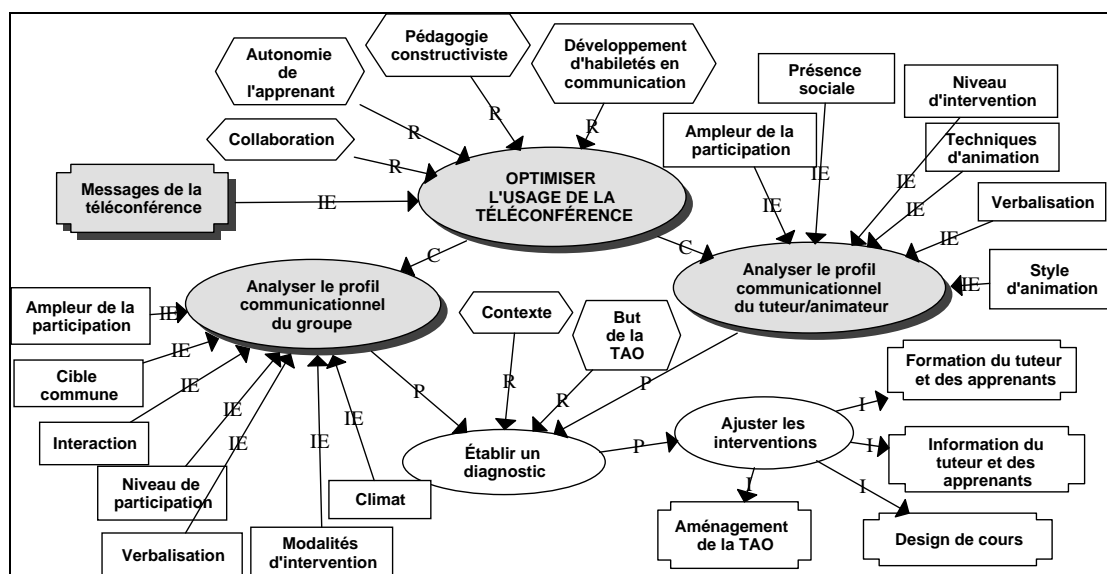
2.3.3 Le rappel de la problématique

Notre question principale de recherche était la suivante : quels sont les principes communicationnels qui doivent être considérés dans le cadre du tutorat télématique des étudiants à distance de la Télé-université et comment peuvent-ils être intégrés à l'environnement pour optimiser l'usage de la téléconférence, c'est-à-dire pour en faciliter l'animation et pour instaurer un climat susceptible de motiver la participation essentielle dans un contexte d'apprentissage collaboratif?

Nous avons répondu partiellement à cette question en modélisant la participation et l'animation, ce qui nous fournit un cadre de référence pour analyser la téléconférence. Cependant, pour optimiser l'usage de la téléconférence, il faudrait appliquer concrètement ce modèle à des conférences véritables, ce qui permettrait d'une part, de vérifier si le modèle est utile, utilisable et suffisant et d'autre part, de mieux comprendre ce qui se passe actuellement dans une téléconférence.

En effet, l'optimisation de la téléconférence n'est possible que si le modèle permet d'en tirer un enseignement, c'est-à-dire un diagnostic menant à des recommandations. La réponse à la deuxième partie de notre question de recherche se traduira donc par une analyse des messages de la téléconférence. La perspective que nous adoptons consiste à analyser la participation en fonction du profil communicationnel du groupe et celui de l'animateur.

Figure 2. 3 La perspective d'analyse de la téléconférence



Cette figure illustre comment les composantes des modèles de la participation et des compétences en animation présentés aux figures 2.1 et 2.2 seront appliquées dans l'analyse de téléconférences. À partir de l'analyse de chaque message d'une téléconférence, nous préciserons le profil communicationnel du groupe en tenant compte de la cible commune, de l'interaction, du niveau de participation, des caractéristiques des interventions et du climat. Nous ferons, parallèlement, l'analyse du profil communicationnel du tuteur/animateur, en tenant compte des caractéristiques de sa présence sociale, des fonctions d'animation et du niveau d'intervention privilégié, des techniques d'animations utilisées, de la qualité de verbalisation ainsi que de son style d'animation.

Les résultats de cette analyse nous permettront de poser un diagnostic, de valider certaines hypothèses et de faire des recommandations qui, nous l'espérons, contribueront à l'optimisation de l'usage de la conférence relativement à l'harmonisation des besoins d'information et de formation des participants à l'aménagement de la téléconférence et au design de cours.

CHAPITRE III

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique lors du rappel de la problématique, notre projet de recherche comporte deux volets. Dans un premier temps, il s'agit d'élaborer un modèle conceptuel de la participation et de l'animation qui précise les conditions d'efficacité et de qualité de la participation à la téléconférence. Dans un deuxième temps, il s'agit d'appliquer concrètement ce modèle à l'analyse de la téléconférence dans le but de mieux comprendre le processus de communication et de vérifier si le modèle nous permet d'expliquer les résultats obtenus. Nous présentons donc dans ce chapitre notre méthodologie de recherche en fonction de ces deux volets.

3.1 L'approche méthodologique

Contrairement aux nombreuses études quantitatives portant sur la téléconférence dans un contexte de formation à distance, ou encore à la recherche d'orientation cognitive dans le cadre du projet ACTIA⁵, laquelle se penche plus particulièrement sur l'analyse de contenu dans le sens où l'entendent les linguistes et les sémiologues, notre recherche vise plutôt à définir un cadre d'analyse qui puisse contribuer à faire ressortir, à partir des messages écrits, la nature et les modalités de participation dans les téléconférences. Bien que nous nous appuyons sur certaines données quantitatives, l'approche est fondamentalement qualitative. La méthodologie a donc été élaborée en fonction du terrain de recherche spécifique que constitue l'environnement de communication télématique et elle découle directement d'un cadre théorique basé sur la psychosociologie de la communication. Cette étude n'a pas la prétention de vouloir cerner tous les aspects de la téléconférence. Elle se veut plutôt une

⁵ ACTIA (Analyse du contenu de téléconférence intelligemment assistée) est un projet du LICEF dans le cadre du Campus virtuel.

approche complémentaire aux travaux déjà en cours qui se penchent sur la dimension cognitive des échanges.

À l'instar des observations de la communication en face à face qui peuvent être consignées et analysées grâce à des instruments tels que l'axe de participation de St-Arnaud ou la grille des interactions de Bales, nous avons pleinement conscience que l'analyse des interactions d'une téléconférence, même si elle s'appuie sur des faits concrets tels que les messages écrits, demeure jusqu'à un certain point influencée par la perception et la subjectivité de l'analyste. L'exercice, qui implique beaucoup plus qu'une lecture de mots et de phrases et l'entrée de données dans une grille, oblige à porter un certain jugement initial pour répertorier et éventuellement interpréter ces informations. La téléconférence peut être décrite comme une longue conversation, mais la structure de cette conversation est très différente de celle d'un texte écrit ordinaire. L'écriture télématique reflète en effet l'influence de normes implicites qui se sont développées au fur et à mesure de l'usage de la communication assistée par ordinateur tandis que la lecture de ces messages s'effectue selon la chronologie d'émission des messages mais pas nécessairement dans un ordre cohérent selon les standards d'une conversation en face à face. Notre méthodologie doit absolument tenir compte de ces éléments pour que nous puissions cerner adéquatement les informations qui nous intéressent.

Finalement, la plus grande difficulté de ce projet réside dans le manque d'outil fiable, simple, rapide et efficace, permettant non seulement d'analyser la nature de l'interaction à partir de la transcription des téléconférences mais aussi de couvrir un corpus significatif à partir d'un échantillonnage représentatif, compte tenu des contraintes de temps et de ressources imposées par l'exercice de recherche dans le cadre d'un mémoire de maîtrise.

3.2 Les étapes de la recherche

Nous présentons dans cette section la méthodologie de recherche développée selon les huit étapes qui suivent :

1. L'élaboration d'un modèle de participation et d'animation
2. La conception des grilles d'analyse
3. Le choix d'un corpus de téléconférences
4. La définition de la procédure d'analyse des messages

5. La compilation des données quantitatives et qualitatives
6. L'analyse des résultats
7. L'interprétation qualitative des résultats

3.2.1 L'élaboration d'un modèle de participation et d'animation

Suite à une revue de littérature portant sur la téléconférence assistée par ordinateur dans le contexte de la formation à distance, nous constatons d'abord qu'il n'existe pas de modèle spécifique de la participation et de l'animation télématique sur lequel s'appuyer pour optimiser son usage. Nous constatons ensuite qu'aucune recherche n'a utilisé une perspective communicationnelle pour effectuer une analyse comparée de téléconférences, ce qui nous permettrait de mieux comprendre comment la téléconférence est utilisée ainsi que l'influence mutuelle des étudiants, de l'animateur et d'autres facteurs sur la participation.

À partir des principes inhérents au Campus virtuel de la Télé-université et des notions théoriques issues de la psychosociologie de la communication appliquée à l'animation de groupes, nous avons, dans le premier volet de notre recherche, effectué une synthèse qui se traduit par un modèle de la participation à la téléconférence (figure 2.1) et des compétences idéales de l'animateur (figure 2. 2). Le modèle de la participation illustre les quatre dimensions qui permettent d'expliquer l'ampleur et la nature de la participation à la téléconférence alors que le modèle des compétences idéales de l'animateur présente les composantes essentielles d'une animation télématique de qualité. Ces deux modèles, adaptés spécifiquement au contexte de la téléconférence, constituent donc un cadre de référence sur lequel se fonde une perspective d'analyse des messages (figure 2.3) qui permettra de faire ressortir le profil communicationnel du groupe parallèlement à celui du tuteur/animateur pour mieux comprendre leur influence mutuelle sur la nature et la qualité du processus de communication.

L'étape de modélisation s'est effectuée à l'aide de l'outil logiciel MOT (modélisation par objets typés), développé par Gilbert Paquette et le Centre de recherche LICEF en informatique cognitive et environnements de formation de la Télé-université. La modélisation est une technique qui permet d'illustrer de manière synthétique et simplifiée une situation, un problème ou une perspective complexe. Elle permet d'obtenir une meilleure vue d'ensemble des éléments et de leurs relations et facilite l'analyse de ses composantes. La méthode de

modélisation de MOT adopte une approche issue du domaine de l'informatique cognitive qui s'appuie sur quatre types de connaissances, dont les concepts, les principes, les procédures et les faits. Selon la nature des liens qui les unissent, ces connaissances acquièrent une signification d'ensemble qu'on peut ensuite appliquer concrètement au processus de recherche. Tous les modèles apparaissant dans le cadre théorique et la méthodologie de recherche ont été élaborés de cette manière.

3.2.2 La conception des grilles d'analyse

Le deuxième volet de la recherche tente d'appliquer de façon pratique le modèle de participation et d'animation développé dans le cadre théorique à une analyse des messages, d'une part pour vérifier si le modèle se prête bien à l'interprétation des données obtenues et d'autre part pour en retirer des enseignements qui permettront d'utiliser efficacement la téléconférence.

Dans cette optique, nous avons élaboré trois grilles d'analyse: (a) la grille d'analyse des messages, a été organisée pour consigner les caractéristiques essentielles de chacun des messages d'une même téléconférence, que ce soit ceux du tuteur ou des étudiants ; (b) la grille d'analyse du profil communicationnel du groupe est une synthèse des caractéristiques des messages des étudiants qui précise les comportements de communication du groupe ainsi que son climat ; (c) la grille d'analyse du profil communicationnel du tuteur est une synthèse des caractéristiques des messages du tuteur/animateur qui précise ses comportements de communication et son style d'animation.

(a) La grille d'analyse des messages

La grille d'analyse des messages ⁶ est utilisée pour décortiquer individuellement chacun des messages d'une téléconférence et s'appuie sur des variables et des critères qui nous permettront de déterminer l'ampleur et la nature de la participation à la téléconférence ainsi que les particularités de la communication et de l'animation.

Les critères d'analyse des messages

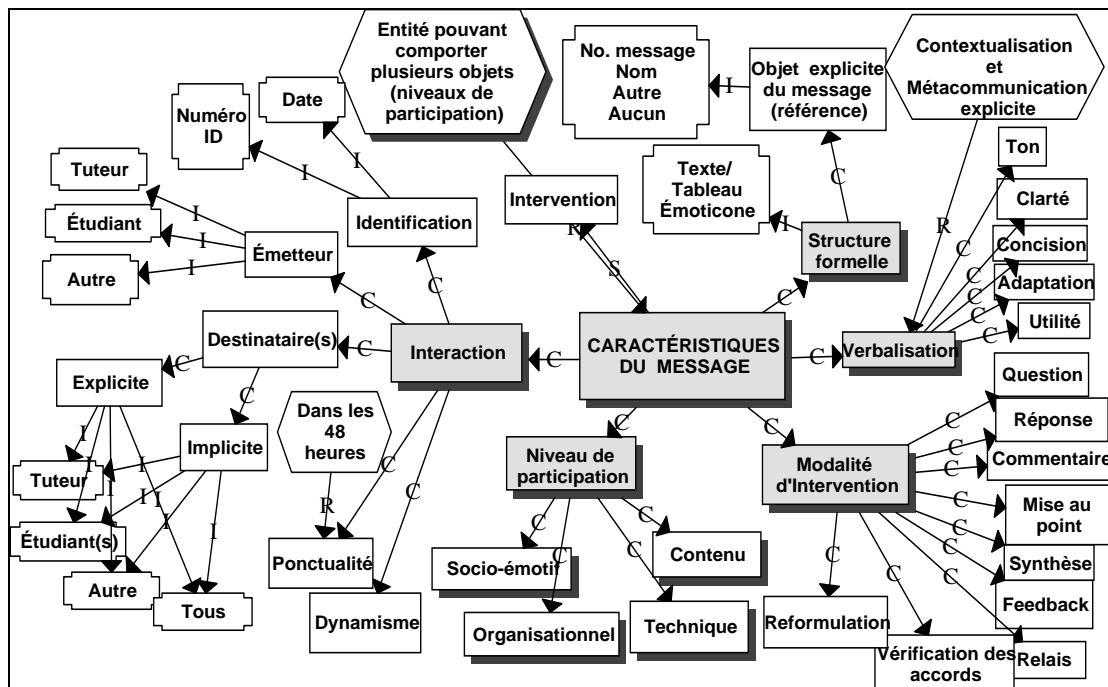
L'analyse n'a pas pour but d'évaluer la qualité ou la pertinence cognitive du contenu des échanges. Elle vise plutôt à déterminer si la nature de la communication, en termes de

⁶ Voir la grille d'analyse des messages à l'annexe A.

stratégies et de modalités d'intervention utilisées par les étudiants et le tuteur/animateur, est favorable à l'émergence d'un contenu de qualité dans la téléconférence. Nous avons donc choisi et défini les critères d'analyse en fonction de cinq concepts communicationnels de base qui tiennent lieu de variables et permettent d'évaluer l'ampleur et la nature de la participation de chacun.

Ces concepts sont : 1) l'interaction ; 2) le niveau de participation ; 3) la structure formelle du message ; 4) la qualité de la verbalisation ; 5) la modalité d'intervention. Le modèle de la figure 3.1 illustre les éléments que nous voulons déceler dans les messages ainsi que les liens entre les concepts (en grisé) issus du cadre théorique et les données provenant de la trace informatique de la transcription de la téléconférence.

Figure 3. 1 Caractéristiques du message et critères d'analyse



L'interaction

L'interaction résulte des relations et des échanges entre les participants autour d'une cible commune. Il s'agit donc d'une variable extrêmement importante dans une analyse du processus de la communication. Non seulement reflète-t-elle l'ampleur du réseau mais elle

traduit aussi la vitalité du groupe dans son ensemble et son climat. Chaque message individuel étant relié aux autres dans le cycle de communication, il doit être analysé selon des critères précis qui permettront ultérieurement d'obtenir une vue d'ensemble de l'interaction dans la téléconférence et de ses caractéristiques.

Chaque message est numéroté automatiquement et chronologiquement par le système informatique et comporte la date et l'heure d'émission ainsi que le code d'accès de l'émetteur, c'est-à-dire son nom, dans le cas d'un tuteur, ou un numéro, dans le cas d'un étudiant. Il s'agit donc du point de départ de l'analyse. L'ampleur de la participation à la téléconférence peut alors être évaluée selon le nombre de messages émis par un ou l'autre ou les deux.

Au sujet des interactions, il serait intéressant de pouvoir générer un sociogramme détaillé des échanges comme ACTIA ⁷ peut le faire, mais dans le cadre de cette analyse, nous tenterons plutôt de dégager la tendance générale d'interaction dans chaque téléconférence. Nous avons donc besoin de savoir dans quelle séquence chronologique s'inscrit le message et la direction de la communication : qui parle à qui, c'est-à-dire qui est l'émetteur et qui est le destinataire. De plus, contrairement à la communication en face à face où il suffit souvent de regarder la personne pour qu'elle sache que nous nous adressons à elle, en télématique, il importe d'être spécifique afin de faciliter la lecture et la compréhension du message. Dans cette optique, nous désirons aussi savoir si le destinataire est spécifié clairement et explicitement ou s'il est implicite, ce qui oblige à déduire à qui le message s'adresse en le lisant. Cet élément constitue alors un des critères de qualité des messages.

Un autre critère concerne la ponctualité. La présence des étudiants et de l'animateur au moment requis est-elle adéquate ? Nous pouvons, grâce à la date du message, déterminer la ponctualité de l'intervention en prenant comme barème d'évaluation que le tuteur répond habituellement aux messages qui lui sont adressés à l'intérieur de 48 heures, selon les normes de l'encadrement télématique. Le même principe s'applique aux étudiants. Puisque la date de début de cours ainsi que liste des participants sont précisées dès l'ouverture d'une téléconférence, il est aussi possible de retracer l'arrivée tardive ou l'absence prolongée d'un participant.

⁷ ACTIA (Analyse de contenu de téléconférence intelligemment assistée) est un outil logiciel développé par l'équipe de Claude Ricciardi Rigault du Centre de recherche LICEF de la Télé-université.

Au niveau du dynamisme des échanges, et bien que ça ne puisse en cerner toutes les facettes, le caractère réactif ou proactif du message représente une information qui peut contribuer à mieux comprendre la nature de l'interaction et les tendances de l'animateur. Un message est ici considéré comme réactif lorsqu'il est émis en réaction directe à un ou des messages provenant des autres, par exemple une rétroaction ou la réponse à une question, tandis que le message proactif est plutôt émis sans autre formalité.

En résumé, nous avons réuni un ensemble de critères permettant d'analyser l'interaction, dont l'identification du message, c'est-à-dire le numéro chronologique et sa date d'émission, l'émetteur (tuteur, étudiant, autre), le destinataire implicite ou explicite (tuteur, étudiant, autre, tous), la ponctualité et le dynamisme.

Le niveau de participation

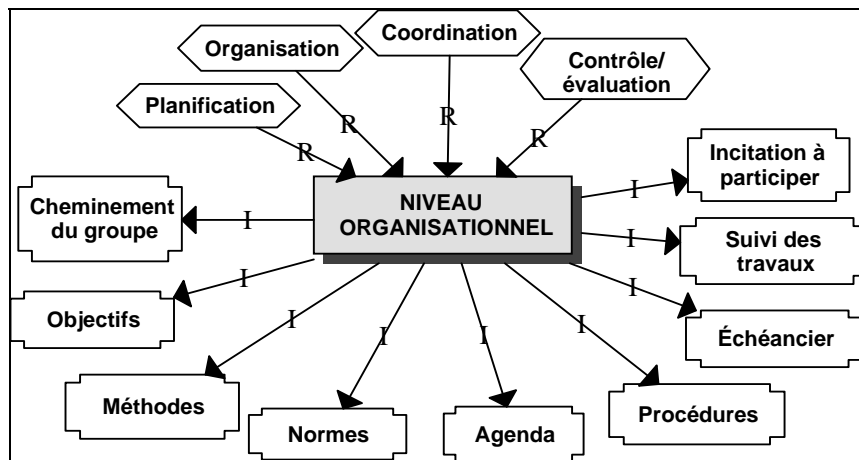
Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, la participation des étudiants et du tuteur peut s'exprimer à divers niveaux (organisationnel, contenu, socio-émotif et technique). Une analyse de cette variable permet de situer l'énergie du groupe parallèlement à l'exercice des fonctions d'animation (organisation, clarification et facilitation) afin de voir si cette énergie est en harmonie avec le but de la téléconférence et pour établir des tendances.

Nous considérons que chacun des messages émis dans la téléconférence constitue une seule intervention, en terme de participation. Cependant, nous avons observé qu'un même message peut comporter un contenu qui concerne plusieurs niveaux différents de participation. Par exemple, il est possible de retrouver dans un message adressé au tuteur une question portant sur le contenu, une autre portant sur l'organisation pédagogique ou un commentaire sur les difficultés techniques rencontrées.

Il importe aussi de considérer l'ampleur et la concentration de la participation aux divers niveaux pour évaluer si le mode de fonctionnement du groupe favorise l'efficacité et l'atteinte des objectifs. Dans cette optique, la grille nous permet de classier le contenu du message en fonction des quatre niveaux d'intervention possibles, ce qui signifie que la quantité d'objets d'intervention peut être supérieure au nombre réel de messages. Les objets qui concernent la gestion des tâches, des activités et du groupe appartiennent au niveau organisationnel. Ceux qui ont trait aux notions à l'étude dans le cours lui-même sont classifiés dans le niveau contenu. Étant donné la nature technique du programme d'étude et les caractéristiques technologiques de l'environnement d'apprentissage, nous avons ajouté un niveau de participation technique qui tient compte des

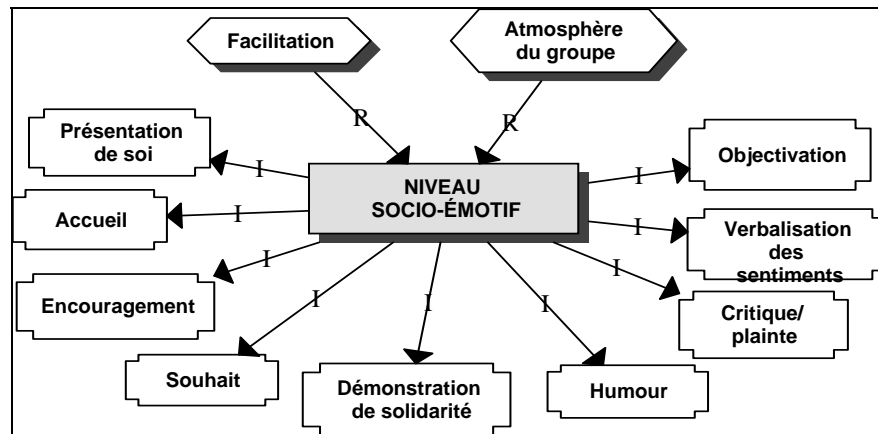
Interventions de clarification qui y sont reliées et qui ne concernent pas le contenu de cours en tant que tel mais qu'il importe de reconnaître. Finalement, au niveau socio-émotif, se retrouvent les éléments qui contribuent à créer un climat dans le groupe et qui n'entrent pas dans la communication purement utilitaire ou instrumentale des trois autres niveaux.

Figure 3. 2 Les objets de participation de niveau organisationnel



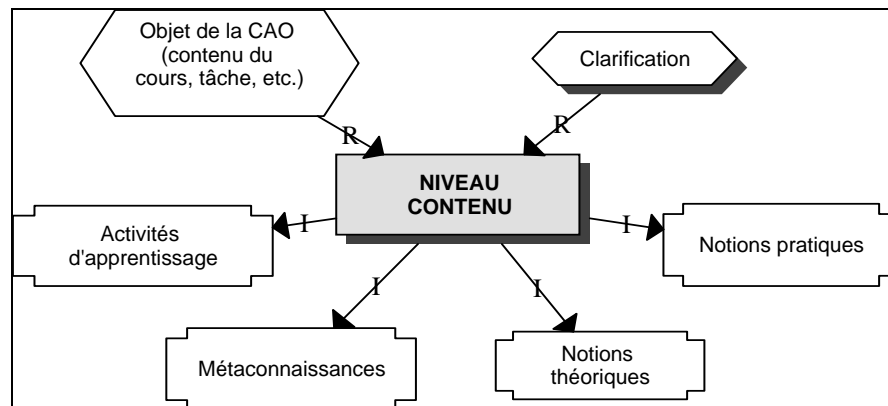
Cette figure illustre des exemples d'objets de participation et d'intervention qui se situent au niveau organisationnel. Les échanges à ce niveau concernent le cheminement du groupe, les objectifs de la téléconférence, les méthodes de travail, les normes, l'agenda, les procédures, l'échéancier, le suivi des travaux et l'incitation à participer.

Figure 3. 3 Les objets de participation du niveau socio-émotif



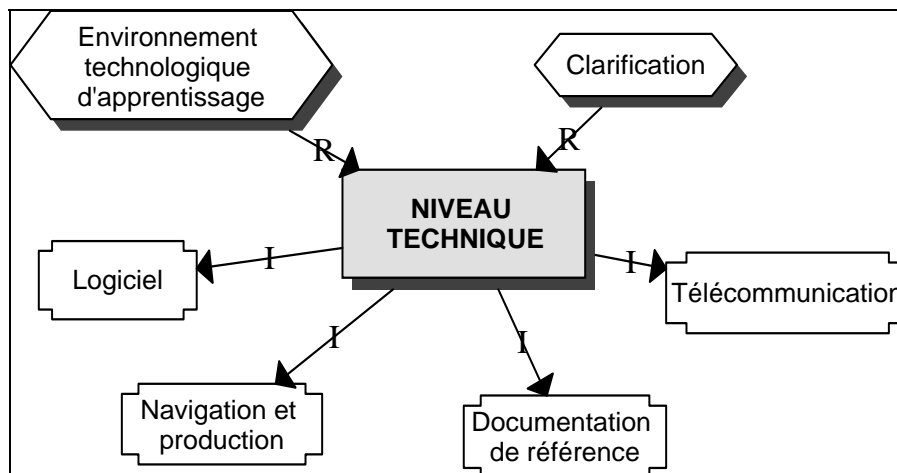
Cette figure illustre des exemples d'objets d'intervention de niveau socio-émotif. La participation a ici une connotation de « facilitation » et contribue à instaurer et à maintenir le climat de groupe.

Figure 3. 4 Les objets de participation de niveau contenu



Cette figure illustre des exemples d'objets d'intervention du niveau contenu. La participation est directement reliée au sujet d'étude du cours pour lequel la téléconférence a été aménagée et concerne le contenu des activités d'apprentissage, les notions théoriques, les notions pratiques ainsi que les métaconnaissances qui sont exprimées. La fonction prédominante en est une de clarification.

Figure 3. 5 Les objets de participation de niveau technique



Cette figure illustre des exemples d'objets d'intervention de niveau technique. Les échanges concernent les difficultés liées au logiciel fourni dans le cadre d'un cours, les questions relatives à l'utilisation d'outils de navigation et de production, à des rectifications ou des incompréhensions portant sur la documentation de référence du cours ou encore sur les modalités techniques de la télécommunication (modem, transmission, etc.).

La structure formelle du message

La structure formelle est en quelque sorte la représentation physique du message. Dans les téléconférences étudiées, les messages se limitent au texte écrit, aux tableaux, aux graphiques créés par l'agencement de symboles pour représenter une figure et aux émoticônes. L'utilisation d'une structure ou d'une autre contribue à donner un sens plus précis au message télématique. On n'a qu'à penser à l'utilisation volontaire et excessive de la ponctuation, des majuscules ou des symboles (émoticônes) dans les groupes de discussion du réseau Internet pour comprendre qu'il s'agit là d'une façon tout à fait originale d'exprimer un état d'esprit ou des émotions.

Nous incluons aussi dans la structure formelle l'objet du message. Lors de la transmission, le logiciel de téléconférence permet d'ajouter un objet qui oriente le lecteur quant au but du message. Certains usagers n'utilisent pas d'objet. D'autres indiquent le nom de la personne à laquelle ils s'adressent ou le numéro de message auquel ils répondent ou encore spécifient

un objet plus ou moins précis de message. Cette manière de procéder peut nuire ou contribuer à la clarté du message et dans cette optique, nous en avons fait un des critères de qualité des messages.

La verbalisation

La qualité de la verbalisation est importante en télématique. Les critères de qualité que nous avons retenus concernent la clarté, la concision, l'adaptation et l'utilité du message. Les fautes de frappe, d'orthographe ou de syntaxe sont évidemment des défauts, mais en ce qui concerne la clarté, nous nous attardons plus particulièrement à la lisibilité générale du message. La concision concerne la structure adéquate et suffisamment brève requise pour transmettre les idées contenues dans le message. La concision est en effet de rigueur en télématique si on espère capter l'intérêt et être lu par les autres. L'adaptation a trait à la personnalisation du message (salutation, entrée dans le sujet, conclusion, etc.) en fonction du destinataire et du contexte. Nous savons en effet que tout message se fait au niveau du contenu et de la relation. Un message écrit qui fait abstraction du niveau relationnel risque de ne pas passer et il n'est pas considéré comme un message adapté. L'utilité, quoique subjective, caractérise une intervention qui contribue positivement ou négativement aux échanges mais qui n'est pas redondante ou hors propos dans le contexte de la conférence.

La modalité d'intervention

La modalité d'intervention est une variable importante puisqu'elle permettra de déterminer la tendance du groupe en ce qui concerne les conditions d'interaction et l'utilisation des techniques d'animation par le tuteur. Les modalités d'intervention sont simplement relevées telles quelles et classifiées comme suit : la question et la réponse directes, le commentaire (exemples : expression d'idée, de souhait, métacommunication, contextualisation, etc.), la mise au point, la synthèse, la vérification des accords (demande et confirmation), le relais qui consiste à rediriger un message vers un destinataire approprié, la reformulation et le feedback. Ces éléments, jumelés aux critères de qualité de la verbalisation et aux niveaux de participation permettent donc d'identifier non seulement le véhicule de la communication mais aussi sa qualité et la raison de l'échange.

b) La grille d'analyse du profil communicationnel de groupe

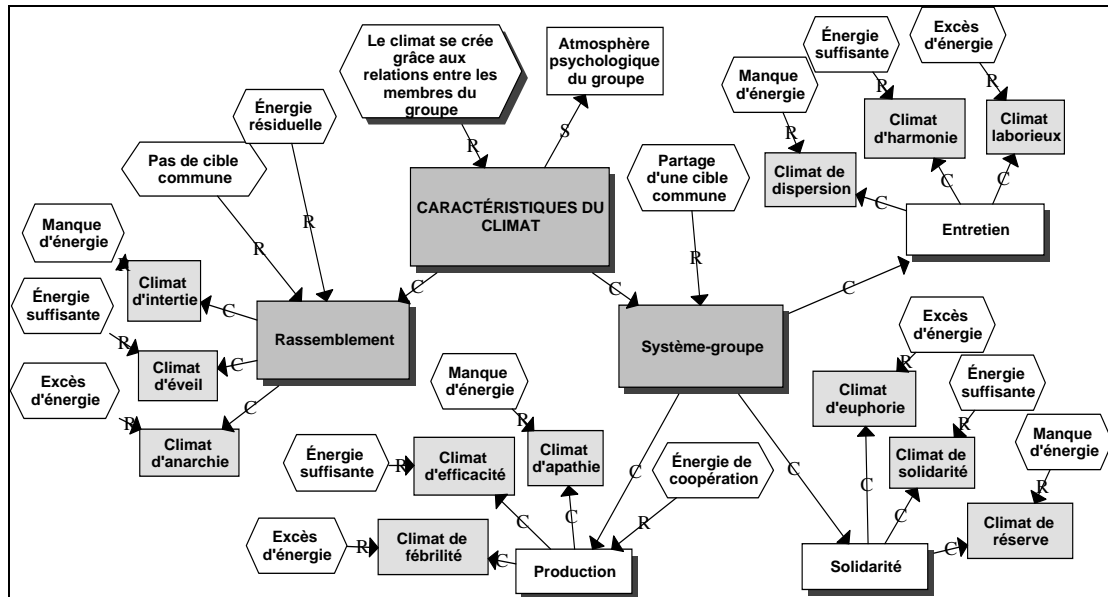
La grille d'analyse du profil communicationnel de groupe ⁸ sert à compiler et à synthétiser les données quantitatives et qualitatives relatives aux étudiants participant à une même conférence. Ces données regroupées, provenant de la grille d'analyse des messages, permettent de dégager le profil communicationnel du groupe tel qu'illustré dans la perspective d'analyse de la figure 2.3 du cadre théorique.

La grille d'analyse du profil communicationnel de groupe comprend les données suivantes :

- Le but explicite de la conférence tel que présenté aux participants.
- L'ampleur de la participation relativement au nombre de messages, au nombre d'étudiants et à la durée de la téléconférence.
- L'interaction, c'est-à-dire la direction des messages, l'ampleur du réseau, la raison de l'interaction et les tendances du groupe.
- Le niveau de participation dominant : organisationnel, contenu, socio-émotif et technique.
- La qualité générale de la verbalisation : la clarté, la concision, l'adaptation et l'utilité.
- Les modalités dominantes d'intervention : les tendances du groupe en ce qui concerne les questions et réponses, le feedback, la vérification des accords, les commentaires, la mise au point, la reformulation et la synthèse.
- La ponctualité de la présence : les tendances générales en termes de ponctualité, de disponibilité.
- Les obstacles à la communication : la surcharge ou sous-charge informationnelle, le manque d'engagement et autres éléments décelés.
- Le climat du groupe : les indices typiques du climat sont : le ton, le rythme des échanges, la cohésion du groupe, la collaboration, la satisfaction ou les tensions. Le niveau général d'énergie de la téléconférence se traduit par un climat dont les caractéristiques résultent du fait que nous avons affaire à un rassemblement ou à un groupe.

⁸ Référer à la grille d'analyse du profil communicationnel du groupe à l'annexe B.

Figure 3. 6 Les caractéristiques du climat



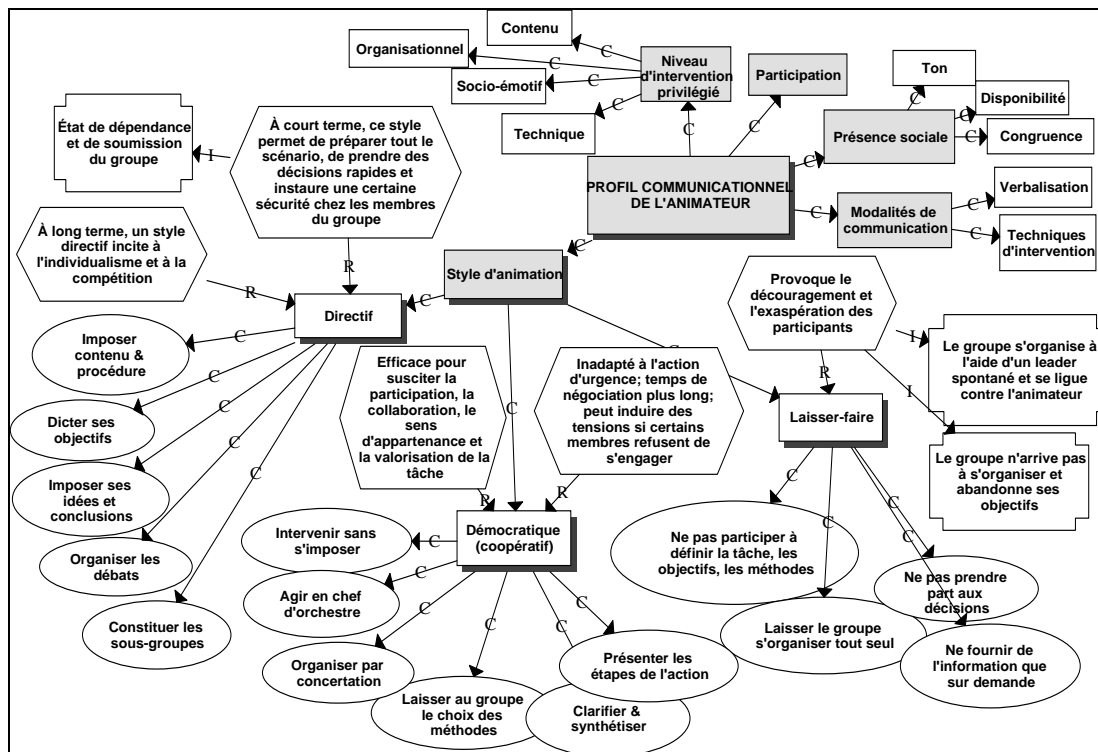
Cette figure illustre les caractéristiques du climat telles que définies par St-Arnaud. Dans un premier cas, le climat typique d'un groupe (inertie, éveil ou anarchie) peut résulter du fait qu'il n'y a pas de cible commune partagée et donc aucune énergie de coopération. Ce climat caractérise généralement un rassemblement d'individus dont l'énergie est résiduelle. Dans un deuxième cas, il y a partage d'une cible commune et une certaine énergie de coopération. La quantité d'énergie du groupe au niveau de la production, de la solidarité et de l'entretien se traduit par divers climats, plus ou moins propices à la progression du groupe.

c) La grille d'analyse du profil communicationnel du tuteur/animateur

La grille d'analyse du profil communicationnel de l'animateur⁹ est utilisée pour regrouper et synthétiser les données qualitatives et quantitatives consignées dans la grille d'analyse des messages en fonction de la perspective d'analyse présentée à la figure 2.3 du cadre théorique. Cette grille n'inclut que les informations provenant des messages émis par le tuteur/animateur d'un groupe de téléconférence donné. Elle contient les éléments qui permettront de dresser le profil communicationnel de l'animateur et de faire ultérieurement une interprétation générale de la situation d'animation.

⁹ Voir la grille d'analyse du profil communicationnel de l'animateur à l'annexe C.

Figure 3. 7 Le profil communicationnel du tuteur/animateur



Cette figure illustre les composantes du profil communicationnel de l'animateur/tuteur. Les trois styles d'animation, directif, démocratique et laisser faire, comportent chacun des exemples d'actions et des principes typiques qui permettent de les identifier. Les éléments du profil sont :

- Le but ou les objectifs de la téléconférence présentés explicitement aux participants.
- L'ampleur de la participation du tuteur (nombre de messages).
- La présence sociale : ce sont les attitudes dont le ton (la manière particulière d'écrire et qui reflète un certain état d'esprit, par exemple un ton chaleureux, amical, sec, agressif) ; la disponibilité (ponctualité, accueil, empathie), la congruence (correspondance de la parole et des actes, respect, crédibilité).
- Le niveau d'intervention dominant : organisationnel, contenu, socio-émotif et technique.
- La qualité de la verbalisation : la clarté, la concision, l'adaptation et l'utilité.

- L'utilisation des techniques d'animation : le questionnement, la reformulation, la mise au point, la synthèse, le feedback, le relais, la vérification des accords et la réponse.
- Le style d'animation : directif, démocratique ou laisser-faire.

3.2.3 Le choix d'un corpus d'analyse

Environ 700 téléconférences ont été archivées sur disquettes par la Télé-université depuis l'introduction, en 1992, de l'encadrement programme assisté par ordinateur. Nous avons donc dû procéder en deux étapes pour choisir le corpus. Nous avons d'abord effectué un premier échantillonnage d'une trentaine de transcriptions de téléconférences afin d'identifier leurs diverses caractéristiques et en dégager une première impression. La sélection finale a été faite selon une approche par choix raisonné, c'est-à-dire qu'à partir de certains critères contextuels que nous considérons comme fondamentaux par rapport à l'application éventuelle des résultats à d'autres situations semblables, nous avons établi des exigences de base pour choisir des téléconférences qui offrent le plus grand potentiel d'analyse.

Les critères de sélection du corpus

Le modèle que nous avons élaboré porte spécifiquement sur la participation et les compétences de l'animateur dans le contexte du tutorat télématique. Nous avons donc rejeté les conférences informelles dont le but premier est la socialisation et déterminé qu'il était fondamental d'avoir en main la transcription¹⁰ de téléconférences comportant un tuteur désigné officiellement comme animateur ainsi qu'un minimum de trois étudiants. Le seul type de conférence disponible qui répond à cette première exigence dans un cadre pédagogique est la conférence de gestion de groupe, aménagée pour les étudiants inscrits à un même cours à la même session d'étude et animée par un tuteur responsable de l'encadrement. La conférence de gestion de groupe, comme son nom l'indique, est en soi limitative puisqu'elle consiste d'abord et avant tout à offrir un lieu commun d'organisation du groupe et de communication des consignes. Différente de la conférence de télé-discussion et de télé-travail, les résultats de l'analyse devront donc être interprétés en tenant compte de sa nature fondamentale.

¹⁰ L'utilisation des transcriptions pour des fins de recherche est autorisée par les étudiants de la Télé-université.

D'autre part, étant donné que tous les cours du certificat en informatique appliquée à l'organisation bénéficient d'un encadrement télématique, que l'approche pédagogique et les activités d'apprentissage (autonomes ou en équipes) diffèrent selon la nature du cours, ce qui influence l'ensemble du groupe, le choix d'une téléconférence unique ne nous aurait pas permis d'en tirer des résultats généralisables. Il nous semblait aussi essentiel de pouvoir relever les comportements communicationnels de plusieurs tuteurs pour en observer les différences et les effets sur divers groupes.

Nous avons donc choisi huit téléconférences de gestion du travail de groupe, d'une durée de 15 semaines chacune et animées par quatre tuteurs différents, en appliquant les critères suivants :

- a) Les conférences devaient être relativement récentes, c'est-à-dire dater de 1995 et 1996. L'environnement technologique et les façons de faire ayant évolué depuis 1992, il nous semblait important de coller le plus possible à la réalité actuelle des individus, étudiants et tuteurs, qui participent à la téléconférence.
- b) Les tuteurs devaient avoir au moins deux années d'expérience en tutorat télématique. En effet, nous avons estimé qu'en deux ans, un tuteur peut acquérir une expérience inestimable en animation de groupes télématiques, ce qui nous permettrait de retracer des styles personnels et spécifiques d'intervention.
- c) Le nombre de téléconférences inclus dans le corpus devait représenter également les deux approches pédagogiques utilisées dans les cours pour lesquels la téléconférence est aménagée. Nous avons donc arrêté notre choix sur cinq cours obligatoires du certificat qui sont typiques d'une formule tentant d'intégrer l'apprentissage autonome ou l'apprentissage collaboratif à la télématique et à l'environnement informatisé de formation HyperGuide (dans le cas de INF 9003). Les cours choisis sont :
 - les cours INF 5004 (Téléinformatique et applications) et INF 9003 (Initiation à la formation conseil en milieu de travail) qui comportent des activités obligatoires en sous-groupes (celles-ci s'accomplissent cependant dans une autre conférence de travail).

- les cours INF 5100 (L'intelligence artificielle), INF 1150 (Réseaux locaux et périphériques) et INF 1100 (Introduction aux ordinateurs) qui ne comportent aucune activité obligatoire en sous-groupes.
- d) Idéalement, nous aurions aimé trouver quatre tuteurs animant chacun deux conférences de nature différente, afin d'observer d'une part, si ses interventions sont adaptées aux besoins particuliers d'un certain type de cours et d'autre part, si un style typique individuel d'animation ressort malgré les différents cours et approches pédagogiques de chacune des conférences. En réalité, il semble que tous les tuteurs n'encadrent pas nécessairement tous les cours, nous avons donc départagé notre sélection de la manière suivante :

Téléconférences portant sur des cours sans activité collaborative

- Tuteur 1 : INF 5100 (conférence A)
- Tuteur 1 : INF 5100 (conférence B)
- Tuteur 2 : INF 1150 (conférence C)
- Tuteur 4 : INF 1100 (conférence D)

Téléconférences portant sur des cours avec activités collaboratives

- Tuteur 4 : INF 9003 (conférence E)
- Tuteur 3 : INF 9003 (conférence F)
- Tuteur 2 : INF 5004 (conférence G)
- Tuteur 2 : INF 5004 (conférence H)

3.2.4 La procédure d'analyse des messages

La grille d'analyse des messages sert de toile de fond pour récupérer toutes les données qui serviront à l'analyse des profils communicationnels du groupe et de l'animateur. La procédure d'analyse des messages repose sur le choix de l'unité d'analyse ainsi que sur la codification des données dans cette grille.

L'unité d'analyse

La perspective d'analyse adoptée dans notre recherche vise à dresser un portrait de la participation parallèlement à l'animation qui est faite dans la téléconférence. Il s'agit donc non

seulement de décrire l'ampleur de la participation mais aussi de l'interaction, des modalités de communication et de sa qualité d'ensemble. Ceci nous pose un certain dilemme en ce sens que chaque message doit absolument être considéré comme une seule intervention du point de vue de la participation individuelle. D'autre part, il importe aussi de déterminer à quel niveau de participation se situe le contenu du message pour comprendre ce qui se passe dans la téléconférence et comment l'individu s'exprime à l'intérieur de ce niveau pour pouvoir capter les stratégies utilisées et la qualité de la communication.

Nous avons donc défini la procédure d'analyse en fonction de trois vues complémentaires du même message :

1. L'entête du message : cet entête est généré automatiquement par le système informatique chaque fois qu'un message est transmis dans la téléconférence. Il comprend le sigle du cours, le nom du groupe, le numéro chronologique d'émission du message, l'identification de l'émetteur, la date et l'heure ainsi qu'un objet de message optionnel. Ces données, une fois compilées, sont utilisées pour déterminer l'ampleur de la participation individuelle et de groupe, la ponctualité de la présence, la nature réactive ou proactive de l'intervention et le rythme des échanges. En conjonction avec d'autres données présentes ailleurs dans le message, ces informations spécifiques permettent de déterminer les particularités de l'interaction dans le groupe.
2. Les niveaux de participation : À la lecture du message et selon le sens, nous avons classifié ses composantes en fonction des quatre niveaux possibles de participation : organisationnel, contenu, socio-émotif et technique. Comme il arrive fréquemment qu'un même message télématique traite plusieurs sujets qui peuvent concerner divers destinataires à la fois, nous avons déterminé que chaque message pouvait se situer aux quatre niveaux et que chaque niveau pouvait faire appel à une modalité d'intervention particulière telle que la question, le commentaire, la mise au point, etc. En établissant le niveau de participation comme catégorie d'analyse, nous pouvons alors obtenir des données qualitatives telles que le mode de fonctionnement dominant du groupe, les modalités d'intervention privilégiées, la qualité générale de la verbalisation, le ton et d'autres informations synthétisées qui permettront de donner un sens aux données quantitatives.

3. Le contenu entier du message : tout message comporte des informations qui ne peuvent être classifiées et mises en boîtes selon un ordre ou une catégorie. Il est impossible de capter le but, le sens, la cohérence et la qualité à moins de considérer le message dans son ensemble. Ainsi, pour déterminer si l'ensemble du message est clair, concis et utile, il faut comprendre pourquoi il dit ce qu'il dit, à qui il le dit et comment il le dit par rapport au contexte général de la conférence et des messages qui le précèdent. Nous avons un exemple typique : le cas du destinataire. Aussi étrange que cela puisse paraître, le nom du destinataire peut aussi bien apparaître dans l'entête du message (objet) qu'ailleurs dans le corps même du texte ou ne pas être mentionné du tout. La procédure d'analyse prévoit donc une recherche à travers tout le message pour en dénicher le destinataire implicite ou explicite selon le sens. De plus, nous avons adopté comme principe qu'un message dont le contenu se situe au niveau socio-émotif doit démontrer une intention explicite à cet effet qui se traduit par une modalité d'intervention telle que le feedback ou le commentaire (souhait, remerciement, plainte, etc.). Mais nous avons exclu de ce niveau les salutations d'usage qui apparaissent dans la plupart des messages, soit au début ou à la fin, la raison étant que nous les considérons comme des éléments qualitatifs qui démontrent la caractéristique d'adaptation du message au contexte de la communication par son émetteur.

La codification des données

La procédure de codification des données est relativement simple. Nous avons constitué un fichier géré par un chiffrier électronique pour chacune des huit téléconférences. Chacun des fichiers, identifié par le code du groupe et du tuteur, est constitué d'enregistrements qui contiennent des champs pouvant accommoder les données relatives à un message, telles qu'elles ont été définies lors de l'élaboration de la grille d'analyse des messages. Les données extraites des messages ont été codifiées de la manière qui suit :

Tableau 3.1. La légende de codification des données

Numéro d'identification du message :	Transcription du numéro tel quel
Date d'émission du message	Transcription du jour et du mois
Émetteur :	Transcription du code d'accès de l'étudiant tut (tuteur) ; ani (animateur de réseau) ; autre (autre émetteur)
Destinataire : (Exemple : E-tut ou I-tous)	E (explicite) ; I (implicite) tut (tuteur) ; étu (étudiant) ; tous (tous les participants) ; aut (autre destinataire)
Objet du message :	1 (numéro du message) ; 2 (Nom de l'individu) ; 3 (autre objet) ; 4 (aucun objet)
Dynamisme :	I (message initiatif) ; R (message réactif)
Niveau de participation :	O (organisationnel) ; C (contenu) ; S (socio-émotif) ; T (technique)
Modalité d'intervention des étudiants :	Commentaire, question, réponse, mise au point, vérification des accords, reformulation, relais, synthèse, feedback.
Techniques d'animation utilisées par le tuteur:	idem
Qualité de la verbalisation :	clair, concis, adapté, utile
Ton du message :	Enthousiaste, amical, chaleureux, apologétique, incertain, sec, pressé, poli, agressif, inquiet, etc.
Autres :	Métacommentaire ; contextualisation ; incident, exemple de collaboration ; tension/satisfaction ; ponctualité.

3.2.5 La compilation des données

La compilation des données qualitatives et quantitatives initialement recueillies grâce à la grille d'analyse des messages visait à générer des résultats pouvant illustrer l'ampleur de la participation et tracer un portrait communicationnel de chacun des huit groupes et de leur animateur. Nous avons donc procédé en deux étapes et pour chacune d'entre elles, nous avons utilisé la grille d'analyse du profil de groupe et la grille d'analyse du profil de l'animateur.

La compilation des données des étudiants

Nous avons d'abord extrait les données issues des messages des étudiants et nous en avons retranscrit les résultats quantitatifs obtenus par calcul dans la grille d'analyse du profil communicationnel de groupe. Nous avons ensuite complété la grille avec les données qualitatives.

La compilation des données de l'animateur

D'une manière identique, nous avons extrait les données issues des messages de l'animateur et nous en avons retranscrit les résultats quantitatifs obtenus par calcul dans la grille d'analyse du profil communicationnel de l'animateur. Nous avons ensuite complété la grille avec les données qualitatives.

3.2.6 L'analyse des résultats

L'analyse des résultats vise à illustrer les caractéristiques prévalantes comparées de la participation dans l'ensemble des téléconférences, les profils individuels de communication des groupes et de leur tuteur ainsi qu'un portrait communicationnel de la situation actuelle de téléconférences (de gestion) à la Télé-université. La présentation des résultats se concrétise donc en trois étapes.

a) Les caractéristiques comparées de la participation des étudiants et tuteurs

Les caractéristiques comparées de la participation à chacune des huit téléconférences ont été illustrées graphiquement à partir des données compilées dans le chiffrier électronique et commentées à partir des informations qualitatives des profils. L'intention première était de présenter les tendances générales de l'ensemble de la participation tout en faisant ressortir les différences en rapport avec la spécificité des conférences portant sur des cours avec ou sans activités collaboratives. L'analyse a donc porté sur les éléments suivants :

- L'ampleur de la participation dans son ensemble
- Les niveaux de participation des étudiants
- Les niveaux d'intervention privilégié par le tuteur
- L'interaction des étudiants dans les téléconférences
- L'interaction entre le tuteur et les étudiants

- Les modalités d'intervention des étudiants
- L'utilisation des techniques d'animation par le tuteur
- La qualité « explicite » des messages des étudiants et des tuteurs

b) Les profils communicationnels des groupes et des tuteurs

Dans cette partie, nous présentons les résultats qualitatifs et quantitatifs qui caractérisent les comportements de communication de chaque groupe et de son tuteur. Le profil de groupe est présenté parallèlement à celui de son tuteur dans le but d'observer les effets réciproques de l'animation et de la participation. Chaque profil intègre donc tous les éléments de la grille d'analyse du profil communicationnel du groupe et de l'animateur.

c) Le portrait de la situation de téléconférence

Cette étape consiste à présenter une synthèse des résultats de l'analyse, c'est à dire une sorte de bilan communicationnel de l'échantillonnage de téléconférences à la Télé-université. Les résultats regroupés sont présentés en deux parties, soit un portrait de la participation des groupes et un portrait de l'animateur et de son animation qui reprennent les éléments suivants :

Portrait de la participation des groupes

- Le but explicite de la téléconférence
- L'ampleur de la participation
- Les niveaux de participation
- L'interaction
- La verbalisation
- Les modalités d'intervention
- Le climat
- Les obstacles à la communication

Portrait de l'animateur et de son animation

- L'ampleur de la participation
- La présence sociale
- Les niveaux d'intervention privilégiés
- La verbalisation
- Les techniques d'animation

- Le style d'animation

3.2.7 L'interprétation des résultats

L'interprétation des résultats s'appuie sur le cadre de référence que nous avons intégré au modèle de la participation et de l'animation élaboré aux figures 2.1 et 2.2 et permet de poser un diagnostic de la situation étudiée. Après avoir dressé un bilan descriptif dans la section d'analyse de téléconférences, nous reprenons le profil global des groupes et celui des tuteurs et nous tentons d'en expliquer les résultats en référant plus spécifiquement aux dimensions suivantes :

Le groupe

- La structure du groupe
- La cible commune
- L'organisation des tâches
- Les relations et l'interaction
- Le climat

L'animateur et son animation

- La présence sociale
- Les fonctions et techniques d'animation
- La verbalisation
- Le style d'animation

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS D'ANALYSE DE TÉLÉCONFÉRENCES

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse des messages de huit téléconférences selon la perspective d'analyse présentée à la figure 2.3 dans le cadre théorique. Le but général de cette analyse consiste à décrire la nature et les modalités de la participation, à mettre en évidence les tendances aussi bien que les différences et à dresser le portrait d'ensemble de la situation de téléconférence à la Télé-université, ce qui permettra de mieux comprendre comment elle est utilisée et éventuellement, d'en optimiser l'usage. Il n'est pas dans notre intention de porter un jugement sur la compétence des individus, mais nous profitons par ailleurs des exemples observés pour illustrer les facteurs dont il faut absolument tenir compte pour favoriser une participation et une animation de qualité.

Les résultats obtenus à partir de la compilation des données des grilles d'analyse sont présentés en trois parties. La première partie illustre graphiquement certains des résultats comparés des huit téléconférences choisies. Ces résultats portent sur les caractéristiques générales de la participation des étudiants et des tuteurs. La deuxième partie présente les résultats regroupés et spécifiques de chaque téléconférence, c'est-à-dire le profil communicationnel de chaque groupe et celui de son tuteur. La troisième partie intègre les résultats des deux premières parties et présente un portrait de la situation actuelle de téléconférence à la Télé-université.

4.1 Les caractéristiques de la participation des étudiants et des tuteurs

Dans cette partie, nous présentons les résultats comparés de huit téléconférences ainsi que les tendances et les différences qui s'en dégagent. Ces résultats concernent plus particulièrement l'ampleur de la participation, les niveaux de participation, la nature de l'interaction, les modalités d'intervention et les caractéristiques des messages. Étant donné que plusieurs conférences portent sur des cours qui ont le même sigle ou sont animées par

le même tuteur, pour faciliter la compréhension, chaque téléconférence est identifiée par le sigle spécifique du cours, le code du groupe et celui du tuteur responsable : ainsi, l'exemple « 5100 - A1 » signifie le cours INF 5100, groupe A, tuteur 1.

4.1.1 L'ampleur de la participation

L'ampleur de la participation des étudiants et du tuteur se traduit concrètement et quantitativement par le nombre de messages émis durant le déroulement de la conférence. Toutefois, cette première constatation n'est significative que si on peut la situer dans son contexte particulier. Il importe alors de mettre en perspective la structure des groupes, c'est-à-dire le nombre d'étudiants dans chacun, la nature du cours que supporte la téléconférence ainsi que l'apport différencié des étudiants et de leur tuteur quant au nombre de messages, tout en retenant que la durée de la téléconférence est de 15 semaines.

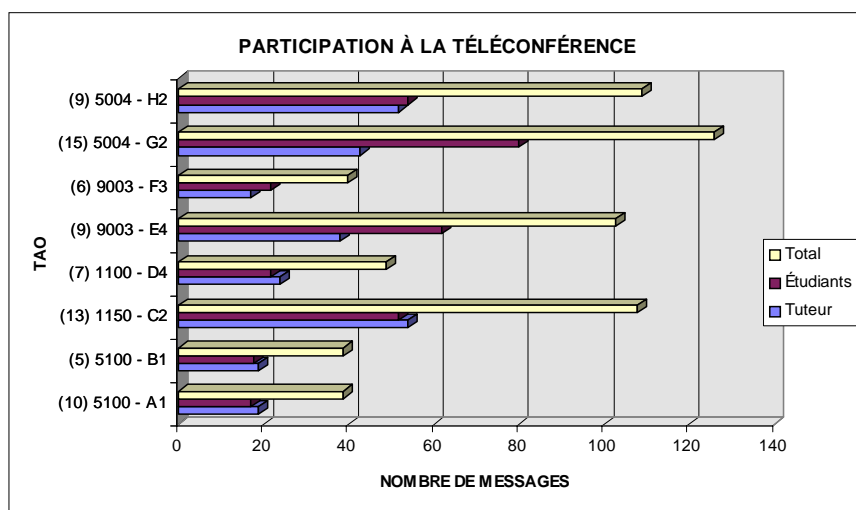


Figure 4.1 La participation totale comparée dans les diverses téléconférences

Dans la figure 4.1, à l'extrême gauche, apparaît d'abord le nombre d'étudiants inscrits à la téléconférence, puis le sigle de cours, suivi de la lettre (A à H) identifiant les huit groupes et le chiffre précisant un des quatre tuteurs. Nous constatons d'abord le nombre très variable de participants dans les huit téléconférences qui sont toutes de même nature, c'est-à-dire dédiées à la gestion de groupe, le minimum et le maximum étant respectivement de 5 et 15 étudiants. Nous voyons aussi que le nombre total de messages fluctue entre un minimum de 36 et un maximum de 123. Dans l'ensemble, l'ampleur de la participation semble liée au nombre de participants : plus le nombre d'étudiants est élevé, plus nombreuses sont les

interventions, à l'exception de 5100-A1 qui comprend pourtant 10 étudiants. Dans les conférences (A, B, C, D) dédiées à des cours ne comportant pas d'activités collaboratives, la participation du tuteur est à peine supérieure à celle des étudiants. Par contre, dans les conférences (E, F, G, H) dédiées aux cours comportant des activités collaboratives, la participation des étudiants est supérieure à celle du tuteur. Dans un contexte où le tuteur assume la responsabilité de plusieurs conférences se déroulant simultanément, si ce type de graphique pouvait être automatisé, il permettrait d'évaluer si, entre autres, ses interventions et celles des étudiants sont suffisantes et équilibrées en fonction des objectifs de la téléconférence et du nombre d'individus qui composent le groupe. Si la participation est jugée insuffisante ou insatisfaisante, d'autres données doivent être étudiées pour mieux comprendre la situation.

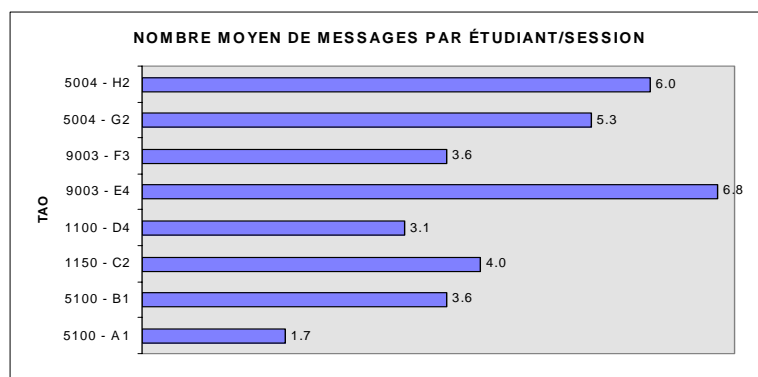


Figure 4. 2 Le nombre moyen de messages émis par les étudiants

La figure 4.2 donne un aperçu de l'ampleur de la participation moyenne des étudiants dans chacune des téléconférences. Ce n'est qu'une moyenne, mais à première vue, considérant que la durée d'une conférence est de 15 semaines, ces données démontrent une participation mitigée, ce qui devrait être une incitation à en découvrir la raison. Toutefois, une interprétation adéquate de ces chiffres ne peut être faite qu'en fonction d'une connaissance certaine de la nature et de l'objectif de la conférence.

4.1.2 Les niveaux de participation et d'intervention

Non seulement est-il important de connaître l'ampleur de la participation, encore faut-il pouvoir situer le comportement du groupe. La figure 4.3 illustre les quatre niveaux de participation possibles dans la conférence et permet de mieux comprendre comment se répartit l'énergie du groupe. L'intérêt particulier de cette illustration est qu'elle démontre clairement l'importance portée à chacun des niveaux de participation, c'est-à-dire aux niveaux organisationnel, contenu, socio-émotif et technique.

Elle permet d'évaluer si les interventions des étudiants correspondent à la raison d'être d'une téléconférence, par exemple la gestion du groupe, la discussion de contenu, l'accomplissement d'activités de télé-travail en sous-groupes, le forum, etc., et si elles s'harmonisent pour favoriser un climat propice à l'efficacité du groupe. Bien que l'analyse ne porte que sur des conférences de gestion de groupe, la compréhension des niveaux d'intervention des participants est certainement utile dans tout type de conférence télématique.

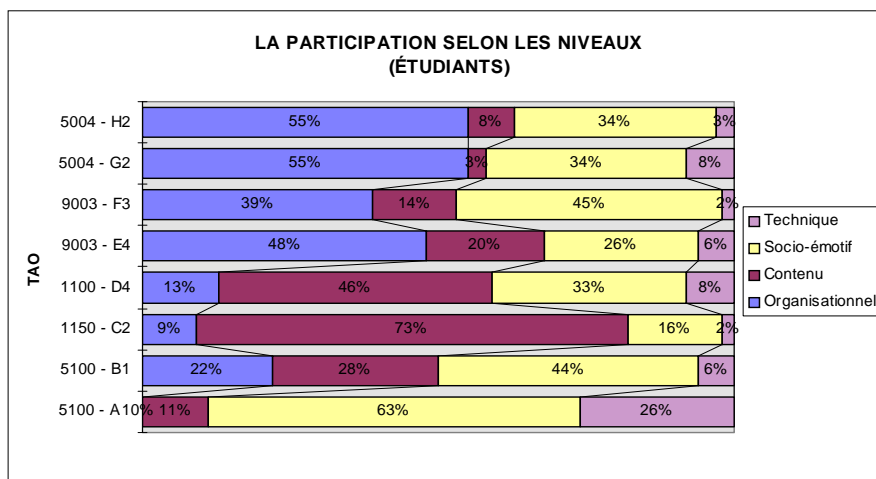


Figure 4.3 Les niveaux de participation des étudiants

Cette figure montre bien la tendance générale d'une participation axée sur le contenu dans les conférences (A, B, C, D) supportant des cours qui n'exigent aucune activité en équipes. Par contre, dans les conférences (E, F, G, H) qui sont dédiées à des cours comportant des activités en équipes, la participation est clairement axée sur le niveau organisationnel. Par ailleurs, la représentation des interventions de niveau technique permet de voir l'ampleur des

efforts des étudiants quant à l'utilisation de l'environnement informatisé d'apprentissage, ce qui peut être exploité pour donner du feedback aux concepteurs. Le niveau socio-émotif témoigne de l'ampleur des échanges susceptibles de créer un climat dans le groupe. Les tendances observées ne sont cependant pas garanties de la qualité de la participation à quelque niveau. Il faut aussi mettre en perspective le fait que dans une conférence, par exemple 5100-A1, les 63% du niveau socio-émotif peuvent ne comprendre que 12 occurrences alors que les 30% de 5004-G2 en contiennent 32. Dans cette optique, une analyse qualitative des messages est essentielle pour comprendre le contexte.

Comme nous l'avons vu, la répartition des interventions selon les quatre niveaux est utile pour découvrir des tendances, tant au niveau du type de cours que de l'aménagement des téléconférences. Les niveaux de participation des étudiants devraient cependant être étudiés en parallèle avec le mode de fonctionnement de l'animateur afin de voir si son mode d'intervention s'harmonise à celui du groupe.

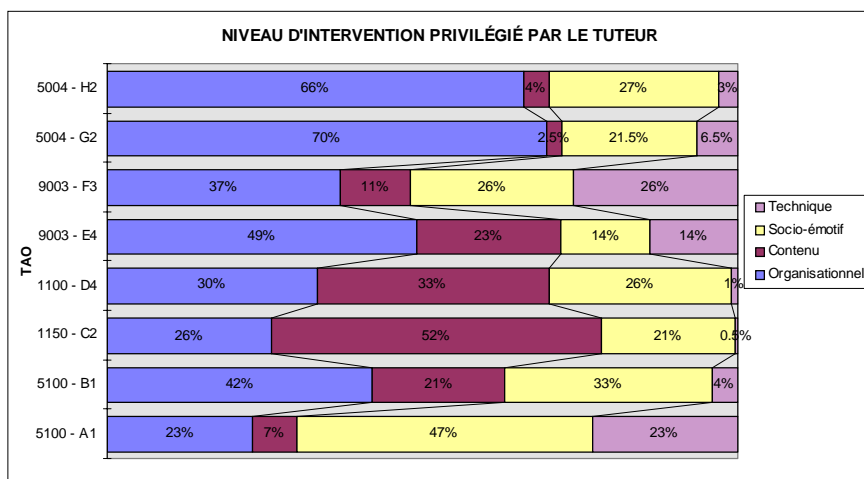


Figure 4. 4 Le niveau d'intervention privilégié par le tuteur

Semblable à la précédente, la figure 4.4 illustre l'activité individuelle du tuteur. Les pourcentages indiquent l'orientation adoptée, laquelle doit évidemment être mise en perspective avec le but visé par l'animation de chacune des téléconférences. En principe, si ces huit téléconférences ont comme vocation la gestion du groupe, il est normal que les interventions de niveau organisationnel prédominent. Par contre, cette tendance ne correspond pas dans tous les cas au mode de fonctionnement adopté par le groupe, tel qu'entrevu dans la figure précédente. On peut donc se demander si c'est la participation des

étudiants qui conditionne l'usage de la conférence et le niveau d'intervention de l'animateur ou l'inverse. Par exemple, si une conférence de gestion de groupe affichait un pourcentage négligeable d'interventions au niveau organisationnel, l'animateur devrait questionner son mode de fonctionnement par rapport aux exigences prévues. De la même manière, un pourcentage élevé d'interventions de niveau organisationnel dans une conférence définie comme un lieu de discussion de contenu serait susceptible de provoquer une certaine réflexion. Un pourcentage très élevé au niveau socio-émotif dans une conférence telle que 5100-A1 qui n'est pas un lieu de socialisation informelle devrait aussi capter l'attention. Bien que l'équilibre idéal ne puisse se traduire en chiffres, il importe de garder à l'esprit que le mode d'intervention et de participation dominant devrait refléter la raison d'être de la téléconférence

4.1.3 L'interaction

La direction des messages dans une téléconférence permet d'établir un portrait d'ensemble de l'interaction entre pairs et entre les étudiants et leur tuteur. L'analyse de l'interaction permet d'obtenir des indices quant à la cohésion du groupe et l'esprit de collaboration qui existe. La figure 4.5 illustre la direction des messages émis par les étudiants dans chacune des téléconférences.

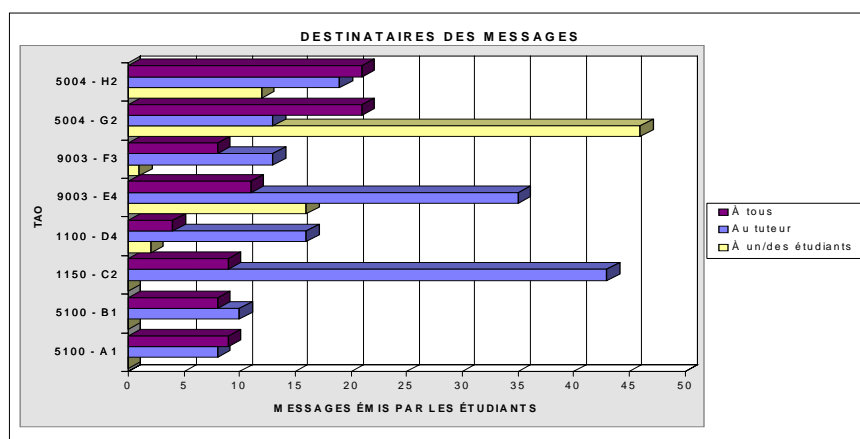


Figure 4.5 Les destinataires des messages émis par les étudiants

Cette figure montre une première tendance : dans les téléconférences (E, F, G, H) qui intègrent des activités en équipes, nous observons une certaine interaction entre les étudiants alors qu'elle est pratiquement inexistante dans les autres, les échanges consistant

surtout en un dialogue exclusif entre l'étudiant et son tuteur selon la modalité question/réponse.

En ce qui concerne les messages émis par les étudiants et destinés à tous les autres étudiants, l'analyse de contenu a révélé, entre autres, que l'interaction est très limitée en ce sens que ces messages sont presque tous émis dans la première semaine de la conférence pour se présenter aux autres et ce, à la demande spécifique du tuteur.

Par ailleurs, si l'interaction des conférences E, F, G et H semble supérieure, il faut noter que les échanges entre étudiants se restreignent à la triade, au niveau de quelques équipes seulement et que le but des messages concerne principalement la recherche de partenaires lors de la formation des équipes de travail ainsi que la coordination des activités par ces équipes. Nous n'avons pas relevé d'échanges entre étudiants ou d'interaction significative à aucun autre niveau que l'organisationnel, ce qui se justifie par la vocation de la conférence de télé-gestion.

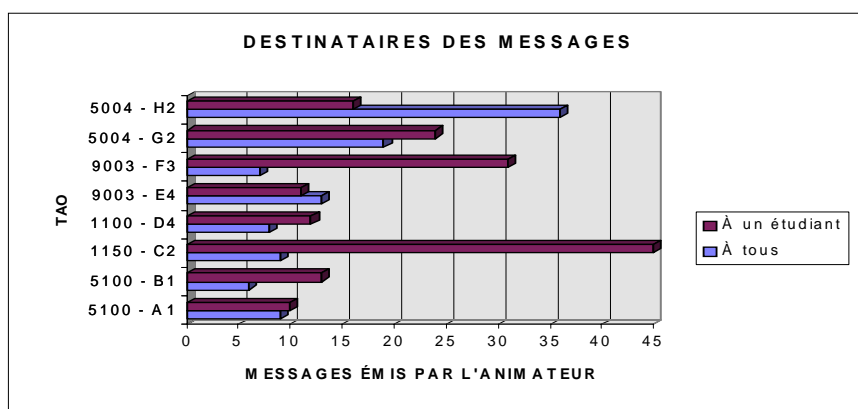


Figure 4. 6 Les destinataires des messages émis par l'animateur

Les résultats de la figure 4.6 confirment la prédominance d'un dialogue exclusif entre le tuteur et un des étudiants. L'analyse des messages nous révèle aussi que la majorité des messages émis par le tuteur et destinés à un étudiant consistent en réponses directes à des questions portant le plus souvent sur le contenu du cours ou sa logistique. Dans toutes les conférences, il ressort que la majorité des messages destinés à tous les étudiants concernent le niveau organisationnel, c'est-à-dire la distribution de consignes générales, les avis, l'échéancier et le suivi des travaux.

4.1.4 Les modalités d'intervention

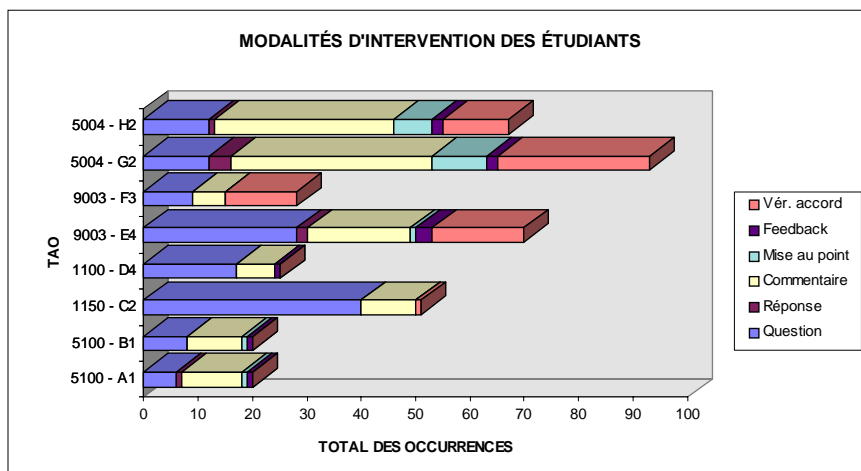


Figure 4.7 Les modalités d'intervention des étudiants

Dans la figure 4.7, nous constatons que les modalités dominantes d'intervention utilisées par les étudiants dans toutes les conférences sont des questions et des commentaires. La catégorie « commentaire » inclut, entre autres, la présentation de soi, des souhaits et salutations, des réflexions sur les activités du cours et la vie de la conférence.

Nous constatons également que les étudiants utilisent très peu le feedback, un autre indice du peu d'interaction déjà observé à la figure 4.5. Dans les conférences (E, F, G, H) qui comportent des activités en équipes, s'ajoutent aussi la vérification des accords et la mise au point, échanges qui s'avèrent nécessaires à l'organisation des équipes, ainsi que la réponse, cette catégorie étant représentative des cas d'entraide ou de support résultant d'un appel à tous.

D'un point de vue qualitatif, l'analyse révèle une tendance particulière des groupes animés par le tuteur 2 : les interventions de ces étudiants démontrent une qualité particulière de contextualisation et de métacommunication explicite qu'on ne retrouve pas d'une façon aussi généralisée dans les conférences animées par les trois autres tuteurs.

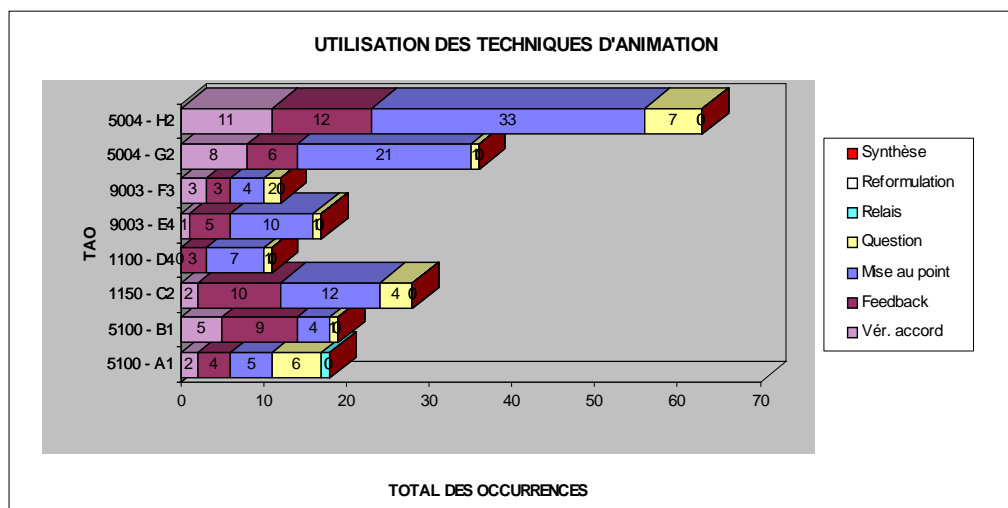


Figure 4. 8 L'utilisation des techniques d'animation par le tuteur

La figure 4.8 illustre la propension de chacun des tuteurs à utiliser certaines techniques spécifiques d'animation. Les plus utilisées sont la mise au point, qui consiste à distribuer consignes, avis et autres informations à l'ensemble du groupe, et la vérification des accords, qui est une vérification périodique servant à confirmer si les étudiants sont d'accord avec la liste publique des travaux qui ont été reçus par le tuteur.

Bien que le feedback semble occuper une place de choix dans les interventions, l'analyse de contenu révèle qu'il se limite à l'accueil des nouveaux arrivants et ce, en début de conférence. Nous notons par ailleurs dans tous les groupes l'absence de reformulation et de synthèse et une utilisation très restreinte de la technique du questionnement, toutes trois habituellement essentielles pour relancer une discussion, susciter la participation, clarifier ou conclure une étape, ces dernières techniques étant cruciales lorsqu'il s'agit d'une conférence de télé-discussion.

En conclusion, l'analyse qualitative des messages fait ressortir un manque de contextualisation et de métacommunication généralisé dans l'utilisation des techniques d'animation, sauf dans le cas du tuteur 2, qui applique généralement bien ces manières de faire à l'ensemble de ses interventions.

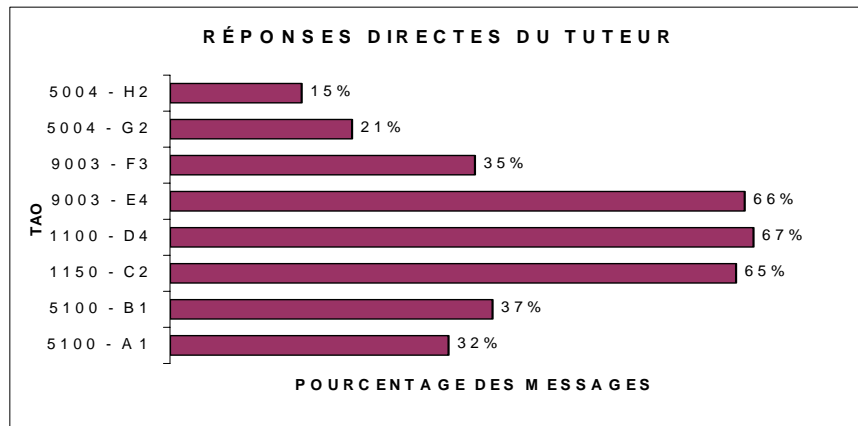


Figure 4.9 Le pourcentage de réponses directes du tuteur aux questions

Nous n'avons pas inclus dans la figure précédente la catégorie « réponse » comme nous l'avons fait dans la figure 4.7 pour illustrer les modalités de participation des étudiants. L'intention consistait à souligner plus particulièrement l'utilisation des techniques d'animation de groupe par le tuteur. Bien que la réponse ne soit pas considérée comme une « technique » d'animation, elle représente une partie importante de la fonction de clarification de la communication pédagogique entre tuteur et étudiant et elle est un indice intéressant quant à la nature de l'interaction dans le groupe. Ainsi, dans la figure 4.9, nous constatons qu'une grande partie de l'énergie de l'animateur est dédiée à répondre directement aux questions posées par les étudiants.

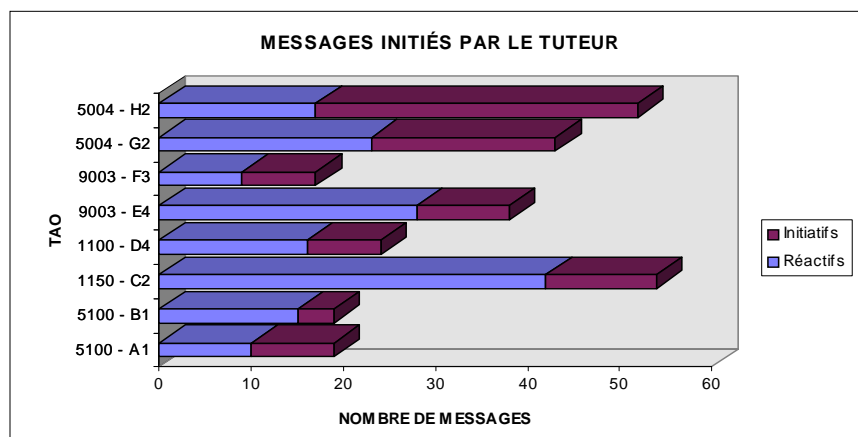


Figure 4.10 Le dynamisme des messages du tuteur

La figure 4.10 montre la répartition des messages qui sont en réaction directe à un message d'un étudiant (réactifs) ou qui représentent une initiative non reliée directement à un message émis (initiatifs). L'analyse nous confirme que l'ensemble des messages réactifs comporte surtout des réponses à des questions portant le plus souvent sur le contenu du cours et sa logistique et un peu de feedback. Les messages considérés comme des initiatives consistent en une mise au point (consignes, avis, information), en questionnement et en une vérification des accords. Le nombre d'initiatives, en tant que tel, n'a pas beaucoup de signification. Mis en parallèle avec la nature du cours, de la téléconférence et des interventions, on peut cependant en déduire un comportement plus ou moins dynamique chez l'animateur.

4.1.5 La qualité « explicite » des messages

Une des constatations énoncées dans le cadre théorique concernant la qualité des messages télématiques est que la communication devrait être le plus explicite possible, du point de vue des intentions et de la signification, étant donné l'absence d'indices non verbaux. En effet, la capacité de bien comprendre un message sans perdre de temps devient alors un impératif en télématique. Dans cette perspective, l'objet du message, qui est une option offerte par le système informatique lors de l'émission d'un message dans la téléconférence, a été analysé afin de voir comment les étudiants s'en servent et si cette manière de faire contribue à rendre le message plus compréhensible.

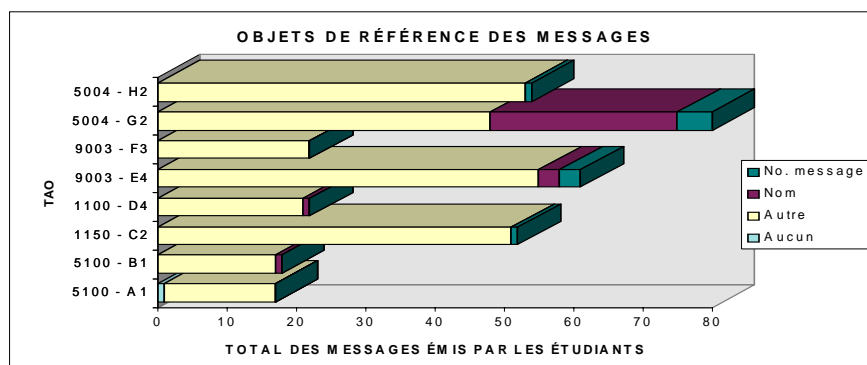


Figure 4.11 Les objets de référence des messages émis par les étudiants

Dans la figure 4.11, nous constatons que les étudiants utilisent très peu cet objet pour spécifier le numéro du message auquel ils réfèrent ou encore le nom de la personne à qui leur message s'adresse. Par contre, la majorité des messages comportent un autre objet qui se révèle généralement peu significatif et qui gagnerait à être plus précis.

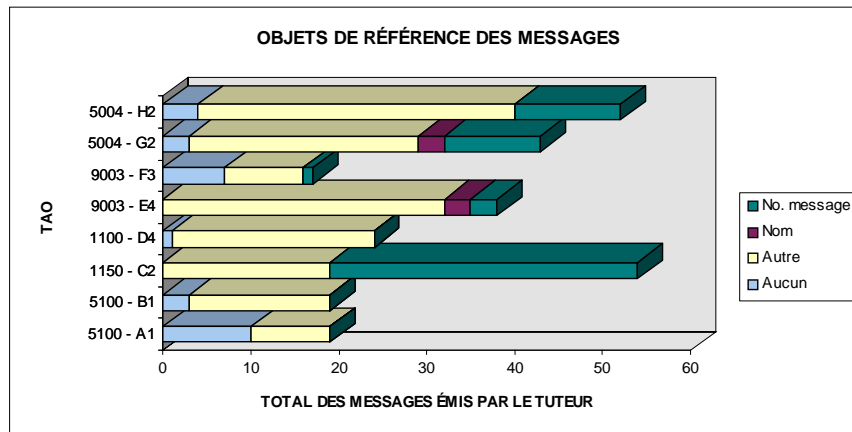


Figure 4. 12 Les objets de référence des messages émis par le tuteur

La figure 4.12 illustre l'utilisation que font les tuteurs de cet objet dans leurs messages. Nous y voyons l'approche personnalisée du tuteur 2, où le numéro de message auquel il réagit sert de référence précise. Cette façon de contextualiser le message facilite la tâche au lecteur puisqu'il est alors possible de retourner rapidement au dit numéro pour en vérifier la teneur, si nécessaire. Ce même tuteur inclut aussi quelquefois le nom du destinataire du message dans cet objet et l'utilisation d'un autre objet de référence est habituellement significative. En ce qui concerne les autres tuteurs (1, 3 et 4), les objets de messages sont souvent redondants et peu significatifs. Dans l'ensemble, les messages gagneraient en qualité si l'objet était utilisé méthodiquement pour ce qu'il doit être.

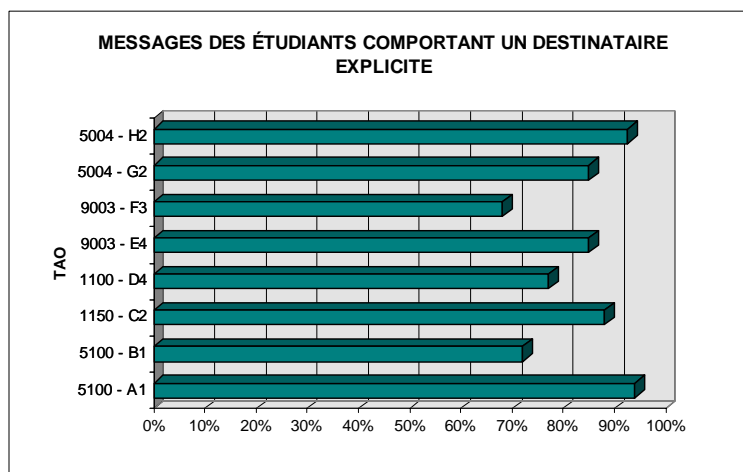


Figure 4. 13 Les messages des étudiants comportant un destinataire explicite

À cause de la nature virtuelle des échanges et du nombre de messages qu'il faut lire d'une façon chronologique, l'importance d'être spécifique quant au destinataire ne doit pas être négligée.

La figure 4.13 démontre que la très grande majorité des messages émis par les étudiants répondent à cette condition. Il faut toutefois noter que leur façon de le faire oblige souvent le lecteur à lire le corps du message pour s'en rendre compte. En principe, tout comme dans une lettre, le nom du destinataire devrait figurer au tout début du message et être nettement séparé du texte.

Par ailleurs, il n'est pas rare de voir, dans un seul message télématique, plusieurs destinataires ayant chacun leur message privilégié. Cette approche est très prisée en télématique parce qu'elle permet, en une seule intervention, de passer rapidement plusieurs messages. Elle peut être fort efficace en autant que les mini-messages sont identifiés correctement avec leur destinataire et séparés les uns des autres en paragraphes indépendants, ce qui n'est pas souvent le cas ici.

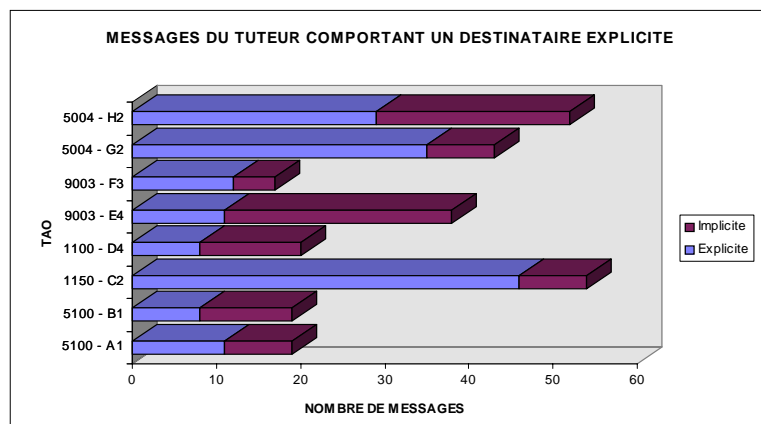


Figure 4. 14 Les messages du tuteur comportant un destinataire explicite

La figure 4.14 nous montre encore une facette de la capacité de contextualisation du tuteur 2. La majorité de ses messages comportent un destinataire explicite apparaissant en début de message, ce qui en facilite la lecture et la compréhension. Lorsque le destinataire n'est pas spécifique, il s'agit toujours d'un message qui s'adresse à l'ensemble du groupe. Par ailleurs, on retrouve chez les autres tuteurs une forte tendance à ne pas spécifier explicitement le destinataire ou encore à en placer un ou plusieurs un peu n'importe où dans le corps du texte. Dans cette veine, on peut ajouter que certains tuteurs produisent des messages comportant une surcharge d'information, c'est-à-dire plusieurs destinataires, plusieurs sujets et plusieurs niveaux d'intervention différents, à un point tel qu'ils peuvent être considérés comme un obstacle à une communication de qualité. Cette manière de faire rend souvent la compréhension ardue et la qualité y gagnerait avec un peu plus de méthode.

4.2 Les profils communicationnels des groupes et des tuteurs

Les résultats présentés dans la première partie nous offrent une vue d'ensemble synthétique de la participation des étudiants et des tuteurs. Mais celle-ci n'a de sens que si on peut la compléter par une analyse plus fine à l'aide de critères qualitatifs appliqués aux messages d'une façon individuelle et globale. Cette deuxième partie de l'analyse présente donc les résultats qualitatifs de la communication qui permettent de dresser un profil communicationnel du groupe en parallèle à celui de son tuteur. Voici donc, dans les pages suivantes les profils.

Tableau 4.1 Le profil communicationnel INF 5100-A1

PROFIL DU GROUPE INF 5100 - A1	PROFIL DU TUTEUR/ANIMATEUR 1
<p>But explicite de la conférence</p> <p>Conférence destinée à la gestion du travail de groupe</p>	<p>Objectifs énoncés explicitement</p> <p>« Cette conférence servira de lieu d'échange. Nous y laisserons nos impressions et nos commentaires. Nous y laisserons évidemment des informations relatives à la gestion de notre groupe de cours. Alors, laissez-vous aller et n'ayez pas peur d'en mettre des commentaires et des messages. C'est un FORUM électronique.. Allez-y. »</p>
<p>Participation</p> <p>17 messages/10 étudiants/15 semaines</p>	<p>Contribution</p> <p>19 messages</p>
<p>Interaction</p> <p>Dialogue entre un étudiant et le tuteur, ce qui a suscité environ 50% des interventions totales.</p>	<p>Présence sociale</p> <p>Ton amical, désinvolte et incertain. Vouvoie les étudiants, ce qui crée une distance inhabituelle en télématique.</p> <p>Congruence : Attitudes qui contredisent les mots, chaleureux dans ses invitations mais distant et peu actif dans ses interventions</p>
<p>Niveau de participation dominant</p> <p>Socio-émotif</p>	<p>Niveau d'intervention dominant</p> <p>Socio-émotif</p>
<p>Verbalisation</p> <p>Peu de contextualisation et de métacommentaires</p> <p>Clarté adéquate Concision adéquate Adaptation : messages personnalisés et adaptés au contexte Utilité : pas de messages hors propos</p>	<p>Verbalisation</p> <p>Peu de contextualisation et de métacommentaires.</p> <p>Clarté : tableaux difficiles à lire ; fautes de frappe ; trop d'objets de niveaux différents à des destinataires différents dans le même message.</p> <p>Concision : faible Adaptation : Beaucoup de messages standard et de tournures de phrases identiques d'une conférence à l'autre.</p> <p>Utilité : redondance et utilisation à outrance de l'expression « tiens-moi au courant » en réponse à plusieurs questions.</p>
<p>Modalités dominantes d'intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> • Commentaires personnels • Questions 	<p>Techniques d'animation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mises au point (5) • Questionnement fermé (7) • Relais redondant (1) • Vérification des accords (2)
<p>Ponctualité</p> <p>Arrivée tardive de quelques étudiants dans la conférence. Absence notable de plusieurs.</p>	<p>Oui (dans les 48 heures)</p>
<p>Obstacles à la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sous-charge informationnelle • Manque d'engagement des participants 	<p>Style d'animation : LAISSER FAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Style réactif • Comportement de fuite • Aucun guidage du groupe
<p>Climat du groupe : CLIMAT D'INERTIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ton poli et amical • Persistance d'un silence stérile • Aucune démonstration de solidarité ou de collaboration entre étudiants • Aucune cohésion de groupe • Un seul métacommentaire d'un étudiant concernant le peu de vie de la conférence. 	

Tableau 4.2 Le profil communicationnel INF 5100-B1

PROFIL DU GROUPE INF 5100 - B1	PROFIL DU TUTEUR/ANIMATEUR 1
<p>But explicite de la conférence</p> <p>Conférence destinée à la gestion du travail de groupe</p>	<p>Objectifs énoncés explicitement</p> <p>«Salutations à tous, Cette conférence servira de lieu d'échange. Nous y laisserons nos impressions et nos commentaires. Nous y laisserons évidemment des informations relatives à la gestion de notre groupe de cours. Alors, laissez-vous aller et n'ayez pas peur d'en mettre des commentaires et des messages. C'est un FORUM électronique... Allez-y. À la prochaine. »</p>
<p>Participation</p> <p>18 messages/ 5 étudiants/15 semaines</p>	<p>Contribution</p> <p>19 messages</p>
<p>Interaction</p> <p>Dialogue entre un étudiant et le tuteur, ce qui a suscité environ 50% des interventions totales.</p>	<p>Présence sociale</p> <p>Ton : Amical, désinvolte et incertain. Vouvoie les étudiants, ce qui crée une distance inhabituelle en télématique.</p> <p>Congruence : Attitudes qui contredisent les mots, chaleureux dans ses invitations mais peu actif dans ses interventions</p>
<p>Niveau de participation dominant</p> <p>Socio-émotif</p>	<p>Niveau d'intervention dominant</p> <p>Organisationnel</p>
<p>Verbalisation</p> <p>Pas de contextualisation et de métacom-munication.</p> <p>Clarté : adéquate</p> <p>Concision : adéquate</p> <p>Adaptation : messages personnalisés et adaptés au contexte</p> <p>Utilité : pas de messages hors propos</p>	<p>Verbalisation</p> <p>Aucune contextualisation et peu de métacommentaires.</p> <p>Clarté : tableaux difficiles à lire ; fautes de frappe ; trop d'objets de niveaux différents à des destinataires différents dans le même message.</p> <p>Concision : faible</p> <p>Adaptation : beaucoup de messages standard et de tournures de phrases identiques d'une conférence à l'autre.</p> <p>Utilité : redondance et utilisation à outrance de l'expression « tiens-moi au courant » ou « laisse-moi savoir » en réponse à des questions.</p>
<p>Modalités dominantes d'intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions 	<p>Techniques d'animation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mises au point (4) • Vérification des accords (5) • Feedback (9)
<p>Ponctualité</p> <p>Arrivée tardive de quelques étudiants dans la conférence. Absence notable de certains.</p>	<p>Oui (dans les 48 heures)</p>
<p>Obstacles à la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sous-charge informationnelle • Manque d'engagement des participants. 	<p>Style d'animation : LAISSER FAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Style réactif • Comportement de fuite • Aucun guidage du groupe
<p>Climat du groupe : CLIMAT D'INERTIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ton poli et amical ; • Persistance d'un silence stérile ; • Aucune démonstration de solidarité ou de collaboration entre étudiants. 	

Tableau 4.3 Le profil communicationnel INF 5004-G2

PROFIL DU GROUPE INF 5004 - G2	PROFIL DU TUTEUR/ANIMATEUR 2
<p>But explicite de la conférence</p> <p>Conférence destinée à la gestion du travail de groupe</p>	<p>Objectifs énoncés explicitement</p> <p>« (...) La conférence est le lieu d'échange par excellence portant sur la démarche pédagogique du cours. N'oubliez pas que cette conférence vous est tout spécialement dédiée afin que vous puissiez interagir avec les autres étudiants ou le tuteur ».</p>
<p>Participation</p> <p>80 messages/15 étudiants)/15 semaines</p>	<p>Contribution</p> <p>43 messages</p>
<p>Interaction</p> <p>Surtout des triades (équipes)</p>	<p>Présence sociale</p> <p>Ton : chaleureux, encourageant, enthousiaste. Disponibilité : adéquate Congruence : oui</p>
<p>Niveau de participation dominant</p> <p>Organisationnel</p>	<p>Niveau d'intervention dominant</p> <p>Organisationnel</p>
<p>Verbalisation</p> <p>Bonne contextualisation et beaucoup de métacommentaires . Clarté : adéquate Concision : adéquate Adaptation : messages personnalisés et adaptés au contexte Utilité : pas de messages hors propos</p>	<p>Verbalisation</p> <p>Excellente capacité de contextualisation et de métacomunication à l'intérieur des interventions. Clarté : adéquate Concision : adéquate Adaptation : tous les messages sont personnalisés Utilité : oui</p>
<p>Modalités dominantes d'intervention</p> <p>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Commentaires • Vérification des accords • Question • Mise au point 	<p>Techniques d'animation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mise au point (21) • Vérification des accords (8) • Excellent usage du feedback (6)
<p>Ponctualité</p> <p>Arrivée tardive de plusieurs ce qui retarde la formation des équipes. Silence total de plusieurs qui ne répondent pas aux messages.</p>	<p>Oui (dans les 48 heures)</p>
<p>Obstacles à la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engagement de tous les participants • Sous-charge informationnelle 	<p>Style d'animation - DÉMOCRATIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bon conseil/coopératif • Directif au niveau organisationnel • Engagement
<p>Climat du groupe : CLIMAT D'INERTIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ton extrêmement chaleureux et amical • Continuité des échanges malgré un rythme lent • Quelques actes de solidarité mais esprit de collaboration peu présent dans l'ensemble • Une certaine cohésion dans quelques sous-groupes mais pas pour l'ensemble du groupe • Satisfaction quant au cours et au tuteur ; tension découlant de la difficulté des étudiants à entrer en contact avec leurs coéquipiers. 	

Tableau 4.4 Le profil communicationnel INF 5004-H2

PROFIL DU GROUPE INF 5004 - H2	PROFIL DU TUTEUR/ANIMATEUR 2
<p>But explicite de la conférence</p> <p>Conférence destinée à la gestion du travail de groupe</p>	<p>Objectifs énoncés explicitement</p> <p>« (...) La conférence est le lieu d'échange par excellence portant sur la démarche pédagogique du cours. N'oubliez pas que cette conférence vous est tout spécialement dédiée afin que vous puissiez interagir avec les autres étudiants ou le tuteur ».</p>
<p>Participation</p> <p>54 messages/9 étudiants/15 semaines</p>	<p>Contribution</p> <p>52 messages</p>
<p>Interaction</p> <p>Surtout des triades (équipes)</p>	<p>Présence sociale</p> <p>Ton : chaleureux, encourageant, enthousiaste. Disponibilité : adéquate Congruence : oui</p>
<p>Niveau de participation dominant</p> <p>Organisationnel</p>	<p>Niveau d'intervention dominant</p> <p>Organisationnel</p>
<p>Verbalisation</p> <p>Bonne contextualisation et beaucoup de métacommentaires. Clarté : adéquate Concision : adéquate Adaptation : messages personnalisés et adaptés au contexte Utilité : pas de messages hors propos</p>	<p>Verbalisation</p> <p>Excellente capacité de contextualisation et de métacommunication à l'intérieur des interventions. Clarté : adéquate Concision : adéquate Adaptation : tous les messages sont personnalisés Utilité : oui</p>
<p>Modalités dominantes d'intervention</p> <p>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Commentaires • Vérification des accords • Questions • Mise au point • Feedback 	<p>Techniques d'animation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mise au point (33) • Vérification des accords (11) • Excellent usage du feedback (12) • Questionnement (7)
<p>Ponctualité</p> <p>Arrivée tardive de plusieurs ce qui retarde la formation des équipes Absence de plusieurs qui ne répondent pas aux messages.</p>	<p>Oui (dans les 48 heures)</p>
<p>Obstacles à la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engagement de tous les participants • Sous-charge informationnelle 	<p>Style d'animation - DÉMOCRATIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bon conseil/coopératif • Directif au niveau organisationnel • Engagement
<p>Climat du groupe : CLIMAT D'INERTIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ton extrêmement chaleureux et amical • Rythme des échanges plutôt lent • Quelques actes collaboratifs isolés mais esprit de collaboration peu présent dans l'ensemble • Une certaine cohésion dans quelques sous-groupes mais pas pour l'ensemble du groupe • Satisfaction ; tension découlant de la difficulté des étudiants à entrer en contact avec leurs 	

coéquipiers.

Tableau 4.5 Le profil communicationnel INF 1150-C2

PROFIL DU GROUPE INF 1150 - C2	PROFIL DU TUTEUR/ANIMATEUR 2
<p>But explicite de la conférence</p> <p>Conférence destinée à la gestion du travail de groupe</p>	<p>Objectifs énoncés explicitement</p> <p>« (...) La conférence est le lieu d'échange par excellence portant sur la démarche pédagogique du cours. N'oubliez pas que cette conférence vous est tout spécialement dédiée afin que vous puissiez interagir avec les autres étudiants ou le tuteur ».</p>
<p>Participation 52 messages/13 étudiants/15 semaines</p>	<p>Contribution 54 messages</p>
<p>Interaction Plus de 50% des échanges sont un dialogue entre un étudiant et le tuteur Pattern : question/réponse</p>	<p>Présence sociale Ton : chaleureux, encourageant, enthousiaste. Disponibilité : adéquate Congruence : oui</p>
<p>Niveau de participation dominant Contenu</p>	<p>Niveau d'intervention dominant Contenu (clarification)</p>
<p>Verbalisation Peu de contextualisation ; quelques méta-commentaires. Clarté : adéquate Concision : adéquate Adaptation : messages personnalisés et adaptés au contexte Utilité : pas de messages hors propos</p>	<p>Verbalisation Excellente capacité de clarification, de contextualisation et de métacommunication à l'intérieur des interventions. Clarté : adéquate Concision : adéquate Adaptation : tous les messages sont personnalisés Utilité : oui</p>
<p>Modalités dominantes d'intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions • Commentaires 	<p>Techniques d'animation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mise au point • Feedback • Vérification des accords • Questionnement
<p>Ponctualité Arrivée tardive de plusieurs, absence de plusieurs.</p>	<p>Oui (dans les 48 heures)</p>
<p>Obstacles à la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engagement de tous les participants • Sous-charge informationnelle 	<p>Style d'animation - DÉMOCRATIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bon conseil/coopératif au niveau du contenu • Directif au niveau organisationnel • Engagement
<p>Climat du groupe : CLIMAT D'INERTIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ton amical, poli et confiant • Continuité des échanges malgré un rythme lent • Très centré sur l'individu - aucune démonstration de collaboration • Satisfaction ; pas d'indice de tension 	

Tableau 4.6 Le profil communicationnel INF 9003-F3

PROFIL DU GROUPE INF 9003 - F3	PROFIL DU TUTEUR/ANIMATEUR 3
But explicite de la conférence Conférence destinée à la gestion du travail de groupe	Objectifs énoncés explicitement Aucun
La participation 22 messages/6 étudiants/15 semaines	Contribution 17 messages
Interaction Dialogue question/réponse entre un étudiant et le tuteur	Présence sociale Ton: amical, désinvolte Disponibilité : faible Congruence : non
Niveau de participation dominant Socio-émotif	Niveau d'intervention dominant Organisationnel
Verbalisation Peu de contextualisation, quelques méta-commentaires. Clarté : adéquate Concision : adéquate Adaptation : messages personnalisés et adaptés au contexte Utilité : pas de messages hors propos	Verbalisation Pas de métacommunication ou de contextualisation Clarté : faible Concision : faible Adaptation : faible Utilité : faible
Modalités dominantes d'intervention <ul style="list-style-type: none"> • Vérification des accords • Questions • Commentaires 	Techniques d'animation <ul style="list-style-type: none"> • Mise au point • Feedback • Questionnement • Vérification des accords
Ponctualité <ul style="list-style-type: none"> • Arrivée tardive de plusieurs, ce qui retarde la formation des équipes. • Silence total de plusieurs 	Ponctualité inadéquate
Obstacles à la communication <ul style="list-style-type: none"> • Sous-charge informationnelle • Engagement de tous les participants 	Style d'animation - LAISSER FAIRE <ul style="list-style-type: none"> • Pas de guidage • Pas de conseil • Manque d'engagement • Ignore les problèmes et difficultés
Climat du groupe : CLIMAT D'INERTIE <ul style="list-style-type: none"> • Ton amical au début et entre étudiants mais devenant progressivement inquiet, sarcastique et agressif vers la fin envers le tuteur • Silence stérile • Esprit de collaboration totalement absent • Aucune cohésion • Tension et insatisfaction 	

Tableau 4.7 Le profil communicationnel INF 5100-D4

PROFIL DU GROUPE INF 5100 - D4	PROFIL DU TUTEUR/ANIMATEUR 4
<p>But explicite de la conférence</p> <p>Conférence destinée à la gestion du travail de groupe</p>	<p>Objectifs énoncés explicitement</p> <p>Aucun</p>
<p>La participation</p> <p>22 messages/7 étudiants/15 semaines</p>	<p>Contribution</p> <p>24 messages</p>
<p>Interaction</p> <p>Dialogue question/réponse entre un étudiant et le tuteur (13 messages faits par le même étudiant)</p>	<p>Présence sociale</p> <p>Ton : Sec, pressé, poli Disponibilité : adéquate Congruence : oui</p>
<p>Niveau de participation dominant</p> <p>Contenu</p>	<p>Niveau d'intervention dominant</p> <p>Contenu (clarification)</p>
<p>Verbalisation</p> <p>Pas de contextualisation ou de métacommentaires.</p> <p>Clarté : adéquate Concision : adéquate Adaptation : messages personnalisés et adaptés au contexte Utilité : pas de messages hors propos</p>	<p>Verbalisation</p> <p>Pas de métacomunication ou de contextualisation Clarté : pas toujours à cause de la disposition du texte et l'agencement des objets. Concision : réponses trop concises qui nuisent à la compréhension (verbalisation insuffisante) Adaptation : aucune personnalisation (entrée en matière, conclusion du message, répétition textuelle de la question et réponse sous forme télégraphique. Utilité : oui</p>
<p>Modalités dominantes d'intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions • Commentaires 	<p>Techniques d'animation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mise au point • Feedback
<p>Ponctualité</p> <p>Arrivée tardive d'un étudiant Absence persistante de la majorité</p>	<p>oui (dans les 48 heures)</p>
<p>Obstacles à la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sous-charge informationnelle • Engagement de tous les participants 	<p>Style d'animation - LAISSER FAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coopératif au niveau du contenu • Laisser faire au niveau organisationnel • Pas d'engagement émotif • Adopte un rôle d'expert et non de facilitateur
<p>Climat du groupe : CLIMAT D'INERTIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ton cordial et réservé • Rythme très lent ponctué de silences prolongés • Esprit de collaboration totalement absent • Aucune cohésion de groupe • Peu d'expression socio-émotive, ambiance strictement utilitaire 	

Tableau 4.8 Le profil communicationnel INF 9003-E4

PROFIL DU GROUPE INF 9003- E4	PROFIL DU TUTEUR/ANIMATEUR 4
But explicite de la conférence Conférence destinée à la gestion du travail de groupe	Objectifs énoncés explicitement Aucun
La participation 62 messages/9 étudiants/15 semaines	Contribution 38 messages
Interaction Dialogue question/réponse avec le tuteur Triade (équipes)	Présence sociale Ton : Sec, pressé, poli Disponibilité : adéquate Congruence : oui
Niveau de participation dominant Organisationnel	Niveau d'intervention dominant Organisationnel
Verbalisation Pas de contextualisation ou de métacommentaires. Clarté : adéquate Concision : adéquate Adaptation : messages personnalisés et adaptés au contexte Utilité : pas de messages hors propos	Verbalisation Pas de métacommunication ou de contextualisation. Clarté : pas toujours à cause de la disposition du texte et l'agencement des objets Concision : réponses trop concises qui nuisent à la compréhension (verbalisation insuffisante) Adaptation : aucune personnalisation (entrée en matière, conclusion du message, répétition textuelle de la question et réponse sous forme télégraphique) Utilité : oui
Modalités dominantes d'intervention : <ul style="list-style-type: none"> • Questions • Commentaires • Vérification des accords 	Techniques d'animation <ul style="list-style-type: none"> • Mise au point • Feedback
Ponctualité : oui	oui (dans les 48 heures)
Obstacles à la communication <ul style="list-style-type: none"> • Engagement de tous les participants • Sous-charge informationnelle 	Style d'animation - LAISSER FAIRE <ul style="list-style-type: none"> • Coopératif au niveau du contenu • Laisser faire au niveau organisationnel • Pas d'engagement émotif • Assume un rôle d'expert et non de facilitateur
Climat du groupe : CLIMAT D'INERTIE <ul style="list-style-type: none"> • Ton amical au début, inquiet et sarcastique par la suite et devenant sec et neutre vers la fin. • Rythme lent mais continu • Esprit de collaboration visible lors des échanges dans certaines équipes • Cohésion au niveau de quelques sous-groupes seulement • Tension et insatisfaction 	

4.3 Le portrait de la situation de téléconférence

Dans cette partie, nous faisons une synthèse des résultats de l'analyse présentés dans les deux premières parties afin de dresser un bilan communicationnel de la situation de téléconférence dans les échantillons retenus à la Télé-université. Nous reprenons donc les points saillants des profils communicationnels afin de constituer d'abord un portrait intégré de la participation des groupes et ensuite, un portrait des animateurs et de leur animation.

4.3.1 Le portrait des groupes

Le portrait que nous tenterons de dégager de l'ensemble des groupes d'étudiants inclut les composantes suivantes : la cible commune explicite, l'ampleur de la participation, les niveaux de participation, l'interaction, la verbalisation, les modalités de participation, le climat et les obstacles à la communication.

La cible commune explicite

- Le but explicite de toutes les téléconférences est la « gestion du travail de groupe » et la présentation en est faite par l'animateur de réseau.
- Trois conférences précisent les objectifs suivants : (1) la conférence est un lieu d'échange portant sur la démarche pédagogique ; (2) la conférence est dédiée aux étudiants pour qu'il puissent interagir avec les autres étudiants et le tuteur.
- Trois conférences ne précisent aucun objectif.
- Deux conférences précisent les objectifs suivants : (1) la conférence est un lieu d'échange pour y laisser commentaires et impressions ; (2) la conférence sert à la gestion du groupe ; (3) la conférence est un forum électronique.

L'ampleur de la participation

- Généralement, plus le nombre d'individus inscrits à la conférence est élevé, plus le nombre de message augmente.
- L'ampleur de la participation étudiante se situe entre un minimum de 17 messages générés par 10 étudiants et un maximum de 80, générés par 15 étudiants, le tout sur une durée de 15 semaines.
- La participation moyenne dans les conférences supportant des cours qui intègrent des activités en équipes oscille entre 3,6 et 6,8 messages comparativement à 1,7 et 4, dans les conférences dont les cours ne comportent pas de telles activités.

- Le nombre de messages émis par les étudiants est généralement supérieur au nombre de messages émis par le tuteur dans les conférences supportant des activités collaboratives tandis qu'il est légèrement inférieur à celui du tuteur dans les conférences qui ne supportent pas d'activités en sous-groupes.
- Dans toutes les téléconférences, plus de la moitié des étudiants n'interviennent plus du tout après s'être présentés aux autres.
- Dans toutes les conférences, quelques étudiants font une première apparition plusieurs semaines et même deux mois après le début de la conférence.

Les niveaux de participation

- Les conférences qui comportent des activités en équipes ont une participation plus visiblement axée sur le niveau organisationnel tandis que les autres ont une participation axée sur le contenu du cours.
- La participation au niveau organisationnel constitue 39% à 55% des messages dans les conférences qui comportent des activités en équipes. Ces messages concernent surtout la recherche de membres pour former des équipes de travail et la coordination des rôles et responsabilités de chacun dans l'équipe.
- La participation au niveau du contenu constitue 11% à 73% des messages dans les téléconférences qui ne comportent pas d'activités en équipes. On n'y retrouve aucune discussion de contenu, ce sont en majorité des questions qui s'adressent exclusivement au tuteur.
- La participation au niveau socio-émotif constitue 16% à 63% des messages dans toutes les téléconférences. Ces messages sont presque tous émis en début de conférence pour se présenter et ce, à la demande spécifique du tuteur. La participation socio-émotive est insuffisante pour instaurer un climat de groupe.
- La participation au niveau technique constitue 3% à 26% des messages dans toutes les téléconférences. Ces messages portent sur des difficultés d'ordre technique découlant surtout de l'utilisation d'un logiciel, de l'environnement HyperGuide et d'erreurs dans la documentation d'appoint.

L'interaction

- Dans les téléconférences supportant des activités en équipes, certains étudiants échangent des messages en triades et ces messages sont d'ordre organisationnel. La

majorité des autres interventions s'adressent directement au tuteur et il n'existe pas d'interaction véritable au sein du groupe lui-même.

- Dans les téléconférences ne supportant pas d'activités en équipes, les étudiants adressent la majorité de leurs messages directement au tuteur, ce qui constitue un dialogue de type « question/réponse » sur le contenu. Il n'y a aucune interaction entre les étudiants.
- Dans les conférences où les interventions sont axées sur le contenu, un ou deux étudiants contribuent à la majorité des messages.

La verbalisation

- Les étudiants font usage de texte seulement. Ils n'utilisent pas « d'émoticônes », de figures ou de tableaux. Dans l'ensemble, on voit très peu de messages redondants ou hors propos. La clarté, la concision et la personnalisation des messages sont adéquates.
- La qualité générale des messages gagnerait, dans l'ensemble, si l'objet du message était plus précis et le nom du destinataire ainsi que le numéro de référence du message auquel on répond étaient spécifiés clairement en début de message.
- Les trois groupes animés par le tuteur 2 démontrent une bonne capacité de contextualisation et de métacommunication, une caractéristique qui n'apparaît pas dans les groupes animés par les trois autres tuteurs.
- Tous les étudiants tutoient leur tuteur.

Les modalités d'intervention

- Les modalités dominantes d'intervention dans les conférences comportant des activités en équipes sont le commentaire, la vérification des accords et la question.
- Les modalités dominantes d'intervention dans les conférences ne comportant pas d'activités en équipes sont la question et le commentaire.
- Les étudiants utilisent peu le feedback et pas du tout la synthèse, le relais ou la reformulation.

Le climat

- Toutes les conférences souffrent d'un climat d'inertie, c'est-à-dire d'une ambiance peu dynamique où l'énergie est individuelle plutôt que coopérative.
- Le ton utilisé par les étudiants est amical et respectueux.

- Les étudiants des conférences animées par le tuteur 2 expriment une plus grande satisfaction que ceux des autres conférences.
- L'esprit de collaboration est peu présent dans l'ensemble des conférences.
- On ne constate aucune solidarité au niveau des groupes bien que quelques équipes fassent preuve d'une certaine cohésion.
- Dans l'ensemble, les tensions principales exprimées sont, par ordre d'importance : (1) la difficulté des étudiants à entrer en contact avec leurs coéquipiers ; (2) le manque de vie de la téléconférence ; (3) la difficulté à utiliser les logiciels et l'environnement informatisé d'apprentissage HyperGuide ; (4) la difficulté à obtenir une réponse satisfaisante du tuteur.

Les obstacles à la communication

- Les obstacles principaux sont la sous-charge informationnelle et le manque d'engagement individuel à participer ou à contribuer à l'animation de la téléconférence.

4.3.2 Le portrait des animateurs et de l'animation

Le portrait que nous tenterons de dégager de l'animation exercée par les quatre tuteurs/animateurs couvre les éléments suivants : la présence sociale, les niveaux d'intervention, la verbalisation, les techniques et le style d'animation.

La présence sociale

- Un tuteur a un ton chaleureux enthousiaste et encourageant ; deux tuteurs adoptent un ton amical mais désinvolte ; un tuteur a un ton pressé et très sec.
- Deux tuteurs font preuve de congruence dans leur comportement.
- Tous les tuteurs ont un comportement de nature réactive plutôt que pro-active.
- Trois tuteurs sur quatre rencontrent les exigences de ponctualité et répondent aux messages dans les 48 heures.
- Trois tuteurs sur quatre tutoient leurs étudiants ce qui démontre un effort commun (tuteurs et étudiants) pour établir des relations égalitaires.
- Les trois conférences animées par le tuteur chez qui on retrouve une bonne présence sociale, c'est-à-dire une disponibilité supérieure, un ton chaleureux, enthousiaste et encourageant ainsi que la congruence sont les conférences les plus actives.

Les niveaux d'intervention dominants des tuteurs

- Dans les quatre conférences qui intègrent des activités collaboratives, le niveau d'intervention dominant est l'organisation.
- Dans les conférences qui n'intègrent pas d'activités collaboratives, deux tuteurs adoptent un niveau d'intervention axé sur le contenu (la clarification) tandis que deux autres adoptent un niveau d'intervention axé sur l'organisation.
- Deux tuteurs ont un mode d'intervention dominant qui ne correspond pas au niveau de fonctionnement du groupe.
- Les trois conférences les plus actives démontrent une certaine harmonie entre le mode de fonctionnement du groupe et le mode d'intervention du tuteur.
- Au niveau organisationnel, deux tuteurs sur quatre ne présentent aucun objectif au groupe.
- Aucun tuteur ne tente de responsabiliser son groupe, de préciser les rôles et attentes.

La verbalisation

- Un seul tuteur s'exprime avec clarté et concision et utilise la contextualisation et la métacommunication explicite. Ses interventions sont bien adaptées au contexte, personnalisées en fonction du destinataire et utiles.
- Trois tuteurs n'utilisent pas la contextualisation et la métacommunication explicite. La clarté, la concision, l'adaptation ou l'utilité de leurs messages, selon le cas, ne rencontrent pas les critères de qualité attendue d'un animateur expert en télématique.
- Les trois groupes animés par le tuteur qui utilise la métacommunication explicite et la contextualisation verbalisent d'une façon semblable à leur tuteur.

Les techniques d'animation

- Dans l'ensemble, l'animation ne reflète pas une connaissance suffisante de la dynamique de groupe et les techniques d'animation ne sont pas utilisées pour faire évoluer la conférence mais plutôt pour transmettre des informations.
- Aucun tuteur ne fait appel à la synthèse et à la reformulation.
- Aucun tuteur ne contrôle le rythme des échanges.
- Dans trois téléconférences, environ les deux tiers des messages du tuteur sont des réponses aux questions posées par les étudiants. Dans trois conférences, environ un tiers des messages le sont. Dans deux téléconférences, moins de 21% représentent des réponses.

Le style d'animation

- Un tuteur a un style démocratique, c'est-à-dire coopératif au niveau du contenu et directif au niveau organisationnel. Ce tuteur est un facilitateur qui s'occupe bien de son groupe.
- Deux tuteurs ont un style d'animation laisser faire, c'est-à-dire débonnaire au niveau du contenu et de l'organisationnel. Ces tuteurs ne peuvent pas être qualifiés de facilitateurs.
- Un tuteur a un style coopératif au niveau du contenu mais un style laisser faire au niveau organisationnel et socio-émotif. Il assume un rôle d'expert plutôt que de facilitateur.
- Le style personnel d'animation de chaque tuteur est perceptible dans chacune des conférences qu'il anime.
- Les trois téléconférences les plus actives parmi les huit étudiées sont celles qui sont animées par le tuteur au style démocratique.
- Les trois téléconférences les moins actives sont celles qui sont animées par deux tuteurs de style laisser faire.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé huit téléconférences en fonction des modèles de la participation et de l'animation que nous avons développés dans le cadre théorique. Nous entamons dans ce chapitre une discussion dans le but d'interpréter les résultats obtenus pour préciser un diagnostic et pour émettre des recommandations.

*« We can say that playing at computer conferencing consists in making moves that keep others playing. »
Feenberg (1989)*

5.1 L'interprétation des résultats de l'analyse

L'analyse des messages de téléconférences nous a fourni des informations quantitatives et qualitatives sur la participation des étudiants et des tuteurs, ce qui nous permis d'établir un profil communicationnel des groupes et de leur tuteur ainsi qu'un portrait de la participation et de l'animation de téléconférences de gestion à la Télé-université. Nous tenterons maintenant d'interpréter ces résultats à la lumière des notions théoriques issues de la psychosociologie de la communication appliquée à l'animation de groupe tout en tenant compte des résultats de recherche portant sur la téléconférence dont nous avons fait état précédemment. La discussion nous amènera par la même occasion à infirmer ou à confirmer la justesse des hypothèses formulées.

Le modèle de la participation et des compétences en animation nous ont permis de préciser des variables pour effectuer l'analyse des messages. Afin d'expliquer les résultats obtenus, nous reprenons ces facteurs qui conditionnent la participation en nous attardant plus particulièrement aux dimensions relatives au groupe et à l'animateur et son animation. Nous

avons constaté que l'ampleur de la participation varie selon le nombre d'individus qui composent chaque groupe. Lorsqu'on considère la durée de quinze semaines de chaque téléconférence, force nous est de constater que la participation est minimale dans plusieurs cas et peu active dans l'ensemble. La moyenne, qui varie de 1,7 à 6,8 messages par étudiant dans le meilleur cas, ne reflète pas non plus l'absence totale de nombreux étudiants tout au long de la téléconférence ni la participation intense de certains autres. Nous croyons que le manque d'engagement individuel à participer à la conférence tout autant que la sous-charge informationnelle résultante peuvent s'expliquer par certains facteurs inhérents au contexte et à la motivation individuelle. Si comme le mentionnent Boisvert et al. (1995) et St-Arnaud (1989), une participation active des membres est une condition essentielle au fonctionnement optimal du groupe, au partage efficace des ressources et à l'atteinte de ses objectifs pour que chacun puisse en retirer des bénéfices, il importe de chercher à comprendre pourquoi la participation n'est pas aussi active qu'elle le pourrait. Nous passerons donc en revue les éléments relatifs au groupe, tels que sa structure, la cible commune, l'organisation des tâches, les relations et l'interaction, le climat ainsi que les éléments relatifs à l'animateur et son animation.

5.1.1 La structure du groupe

Nous avons constaté que le nombre d'étudiants dans chaque groupe varie entre 5 et 15 individus. Bien que la plupart des auteurs consultés (Boisvert et al. 1995), Timbal-Duclaux (1989) considèrent que le petit groupe se compose habituellement de trois à 12 membres, nous nous permettons tout de même de qualifier les groupes de téléconférence de petits groupes avec toutes les connotations que cela implique. Les groupes d'étudiants sont hétérogènes, c'est-à-dire que leur culture, leur âge, leur expérience et leurs intérêts sont diversifiés. Mais ils ont en commun une affinité originale, celle d'être étudiants adultes à distance à la Télé-université dans un même programme de certificat. Qui plus est, la réunion virtuelle de ces étudiants en téléconférence possède au départ le potentiel de donner naissance à ce qu'on appelle un groupe puisqu'ils ont dorénavant la possibilité d'interagir et d'établir des relations entre eux, condition essentielle soulignée par Bales (1950).

Les résultats d'analyses indiquent cependant qu'il y a peu ou pas d'interaction, c'est-à-dire de communication horizontale entre les étudiants. La grande proportion de l'interaction se confine à des échanges d'étudiants vers le tuteur ou vice versa. Peut-on alors parler de « groupe » dans le plein sens du terme ou s'agit-il plutôt d'un groupement ou d'un

rassemblement, ce qui expliquerait plusieurs des résultats obtenus ? Cette piste nous pousse à rechercher la présence d'une cible commune partagée, condition qui, selon la théorie du groupe optimal de St-Arnaud, est ce qui motive l'interaction dans un groupe.

5.1.2 La cible commune

St-Arnaud précise que la notion de cible commune, nécessaire à la naissance du groupe, peut s'appliquer aussi bien à des groupes de rencontre ou d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement d'objectif formel et précis. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il importe qu'il y ait perception d'une cible commune plutôt que d'un objectif. La cible (ou but) exprime une finalité ou une intention alors que l'objectif consiste à préciser non pas les activités à accomplir mais les résultats à atteindre. Or, nous voyons que toutes les conférences bénéficient d'une même mise en contexte initiale faite par l'animateur de réseau. Celle-ci spécifie explicitement et d'une manière standardisée que « *l'atelier GROUPE No. XX est destiné à la gestion du travail de groupe et votre tuteur responsable est YYY qui répondra à vos interrogations concernant votre cheminement pédagogique* ». Puis, suivent la liste des noms des participants, leur localité, leur code d'accès et quelques consignes. Ce premier énoncé a le mérite d'identifier la nature de la conférence mais, à notre avis, présente un paradoxe pour les participants : d'une part, la gestion du travail de groupe ne peut être considérée comme un but de rassemblement en soi mais plutôt comme une tâche ou un moyen utilisé par le tuteur pour encadrer publiquement les étudiants faisant partie d'une cohorte. D'autre part, cette conférence est présentée comme le lieu où le tuteur répondra aux interrogations sur le cheminement pédagogique, ce qui laisse implicitement entendre qu'il s'agit d'un lieu servant à poser des questions au tuteur. La question du cheminement pédagogique est moins claire puisqu'elle peut faire référence aux méthodes, aux évaluations, à l'échéancier ou au contenu. Mais dans la perspective des étudiants cependant, il n'est pas impossible que le cheminement soit perçu comme une affaire individuelle et non de groupe qui peut être traitée en privé par la messagerie électronique.

Une deuxième mise en contexte est habituellement faite par le tuteur dès le début de la conférence. La formulation diffère légèrement d'un tuteur à l'autre mais elle est généralement standardisée et utilisée intégralement d'une conférence à l'autre. Dans certains cas, cette mise en contexte dit : « *C'est dans cette conférence qu'on traitera de tous les aspects administratifs et logistiques du cours. C'est aussi dans cette téléconférence qu'on organise les activités définies pour le cours XXXX. (...) N'oubliez pas que cette*

conférence vous est tout spécialement dédiée afin que vous puissiez interagir avec les autres étudiants ou moi-même. »

Dans un autre cas, la mise en contexte dit : *« Comme vous le constaterez au fil des activités du guide de l'étudiant, cette conférence nous servira de lieu d'échange. Nous y laisserons nos impressions et commentaires. Nous y laisserons évidemment des informations relatives à la gestion de notre groupe de cours. Alors laissez-vous aller et n'ayez pas peur d'en mettre des commentaires et des messages. C'est un forum électronique... Allez-y... »* Puis pour un autre : *« L'objectif général du cours est d'initier l'étudiant à (...) On doit utiliser l'informatique et la télématique pour différentes activités de formation dans ce cours. »* Dans d'autres cas, il n'y a aucune mise en contexte de la part du tuteur.

En résumé, les buts et/ou objectifs différents qui sont suggérés dans les huit téléconférences formellement dédiées à la gestion du travail de groupe, vont du forum électronique, en passant par la logistique, l'organisation des activités, les impressions, le lieu d'interaction jusqu'au cheminement pédagogique. Les objectifs, lorsqu'ils sont énoncés, concernent soit le cours soit la conférence elle-même. Mais ils ne sont plus jamais mentionnés par la suite et encore moins discutés pour s'assurer que les membres ont une perception commune de la cible. Il n'existe donc aucune raison de croire que tous les individus perçoivent la même utilité, et donc, la même justification à prendre le temps de participer. Si on tente de se mettre dans les bottines du lecteur, c'est-à-dire de l'étudiant qui est sur le point de devenir membre d'un nouveau groupe, il est possible que l'usage suggéré de la conférence et les objectifs que ce type de conférence entend faciliter ne soient pas suffisants pour capter son intérêt et justifier son engagement envers le groupe. Il ne peut donc y avoir partage d'une cible commune et dans un tel cas, les individus rassemblés ne constituent pas un groupe avec tout son potentiel mais plutôt un regroupement ce qui expliquerait l'interaction minimale observée.

Cette interprétation confirmerait alors notre hypothèse à l'effet que la première cible fondamentale des étudiants est la réussite du cours et qu'à moins de préciser clairement une raison d'être de la téléconférence qui justifie leur engagement et de s'assurer qu'elle est bien perçue par tous, le potentiel dynamique du groupe peut difficilement se concrétiser. Ceci

semble corroborer les affirmations de Feenberg (1989) à l'effet qu'à moins d'avoir une raison d'être adéquate, la conférence n'a que peu de chance de survivre.

5.1.3 L'organisation des tâches

Des cinq types de participation que Meister (1969) distingue, la participation à la téléconférence correspond au type « provoqué ». Elle résulte de démarches entreprises par les intervenants de la Télé-université pour permettre des échanges collaboratifs dans le but d'enrichir l'apprentissage des étudiants. Il s'agit donc d'une participation dont la fonction sociale est le changement. Comme le mentionne Kaye (1992), la collaboration dans ce contexte signifie que les individus partagent un but commun et aussi une intention explicite de créer quelque chose de nouveau, une sorte de valeur ajoutée. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, cette perception ne semble pas se concrétiser. Par ailleurs, nous savons que les étudiants inscrits au certificat en informatique appliquée à l'organisation bénéficient d'un encadrement exclusivement par voie télématique, c'est-à-dire non seulement la téléconférence mais aussi de la messagerie électronique. Il est donc réaliste de penser que ces étudiants ont fait un libre choix en s'y inscrivant et qu'ils l'ont fait en connaissance de cause, ce qui implique une acceptation implicite à participer activement pour en retirer les avantages prévus. Mais, nulle part dans les conférences, clarifie-t-on cette responsabilité et incite-t-on les étudiants à l'assumer, comme le suggère Maccio (1983).

La participation à la téléconférence de gestion, bien que provoquée, est foncièrement facultative et les étudiants n'y accomplissent aucune tâche définie et précise ce qui explique en partie l'absence d'un esprit collaboratif et de cohésion de groupe. Si, comme Boisvert et al. (1991) l'indiquent, une démarche structurée favorise l'efficacité parce que les individus savent où ils s'en vont, il va de soi que le manque de structure observé n'est pas propice à l'évolution d'une dynamique de groupe dans la conférence. En fait, à l'exception du cours INF 5004 qui requiert l'émission d'au moins un message par étudiant pour se présenter aux autres, ce qui compte pour un certain pourcentage de la note du cours, l'activité principale des étudiants consiste soit à rechercher des partenaires pour former les équipes, soit à poser des questions au tuteur. La nature optionnelle de la conférence affecte donc probablement l'ampleur et la qualité de la participation, comme l'ont observé Hiltz (1986), Thomas (1989) et Mason (1989).

En matière de structure, comme le souligne Feenberg, une des tâches fondamentales de l'animateur consiste à choisir un modèle de communication adapté au contexte du groupe, à assumer le leadership du rôle impliqué dans ce modèle, (hôte, modérateur, facilitateur, formateur, etc.) et à vérifier la conformité de la communication dans le groupe avec le modèle choisi. Nous n'observons rien de tel dans les conférences. Outre la perception d'une cible commune, la téléconférence doit être aménagée en fonction du but poursuivi ou à défaut d'un but commun, d'objectifs réalisables qui s'harmonisent à la mission éducative de l'institution et aux intérêts des étudiants. Pour chaque type de téléconférence, par exemple de télé-gestion, de télé-discussion ou de télé-travail (Rigault et Henri, 1993) l'aménagement est conçu différemment. Selon la sociologie du groupe en interaction, par exemple le projet d'étude, le soutien mutuel, les échanges d'informations, etc., elle peut être centrée sur le contenu ou sur les processus de groupe (Feenberg, 1989). Or, nous découvrons que dans les téléconférences étudiées, qui sont toutes du type télé-gestion, les échanges sont clairement centrés sur les individus plutôt que sur le processus de groupe et, selon l'approche pédagogique du cours, axées soit sur la procédure ou sur le contenu. Mais, quel que soit le cas, nous n'observons pas d'échanges significatifs de nature cognitive entre étudiants au sein des téléconférences.

En conclusion, si la conférence de gestion, du moins dans le cas des conférences supportant des cours qui n'intègrent aucune activité organisée, est la seule dans laquelle les étudiants peuvent poser des questions à leur tuteur tout comme dans le modèle de tutorat téléphonique, qu'ils n'ont aucun modèle de collaboration, de rôles et d'activités suggérés sur lesquels s'appuyer, il est probable qu'il s'en serviront pour un autre but que celui qui était initialement prévu et, comme le mentionne Mason (1980), qu'ils se confineront aux manières habituelles de faire et ne pourront bénéficier pleinement du potentiel de ce nouveau mode de communication.

5.1.4 Les relations et l'interaction

Lors du choix du corpus d'analyse, nous savions au départ que parmi les trois types principaux de conférences, soit la conférence de télégestion, de télédiscussion et de télé-travail, le type de téléconférence retenu serait susceptible de démontrer des caractéristiques de participation et d'interaction (Rigault et Henri, 1993) non généralisables à tous les autres. La téléconférence de gestion de groupe est en effet un lieu public de rassemblement qui sert d'abord et avant tout à l'organisation du groupe et de ses activités et à l'encadrement

pédagogique des étudiants inscrits à un cours spécifique. A priori, on ne s'attend pas à y trouver des débats ou des discussions de fond et une interaction très forte.

D'autre part, en vue de ce que nous avons mentionné par rapport à la structure du groupe, de la cible commune et de l'organisation des tâches, nous constatons qu'en dépit d'une vocation affirmée de gestion, certaines des conférences étudiées étaient visiblement axées sur le contenu. Nous sommes alors tentée de dire qu'elles tenaient implicitement lieu de conférences de télédiscussion en plus de la télégestion. Mais ce qui s'en dégage est un dialogue exclusif entre le tuteur et l'étudiant, dans un mode réactif genre question-réponse et on n'y retrouve aucune interaction entre les étudiants eux-mêmes. Une interaction véritable exige un engagement de la part des étudiants et des tuteurs tout autant qu'une certaine disponibilité.

Comme le mentionne Rivard (1990), l'étudiant doit savoir ce qu'on attend de lui. Il ne sert à rien d'inciter les individus à participer s'ils ne comprennent pas ce qu'il faut faire, pourquoi et comment le faire. Voilà justement une des responsabilités fondamentales de l'animateur : réaliser qu'il représente un modèle et qu'il influence le groupe par ses propres comportements et attitudes. Toutefois, il faut comprendre que l'aménagement de la conférence est un facteur déterminant du type d'interaction qui en résultera et bien que la compétence de l'animateur soit cruciale, il doit composer avec l'environnement de téléconférence tel qu'il a été planifié et aménagé.

5.1.5 Le climat

Un climat satisfaisant est plus propice à la progression d'un groupe. Il est à la fois le résultat des relations et de la participation et une incitation à participer (Boisvert et al., 1991). Pour St-Arnaud (1989), le climat reflète la dimension socio-émotive du groupe. Si la cible est perçue et partagée par les membres du groupe, l'énergie du groupe devient une énergie de production qui a comme caractéristique d'être coopérative plutôt que résiduelle ou individuelle. L'interaction des individus transforme alors l'énergie affective individuelle en énergie de solidarité. Lorsque le groupe tente de lever les obstacles à la progression de la production et de la solidarité, l'énergie devient une énergie d'entretien. Or, dans le cas des groupes observés dans les téléconférences de gestion, on ne peut malheureusement parler ni de production, ni de solidarité ni d'entretien. L'énergie déployée par l'ensemble des étudiants demeure une énergie résiduelle, c'est-à-dire une énergie utilisée surtout pour

répondre à des besoins individuels. Malgré le ton amical et respectueux de ceux qui participent à la conférence, le climat d'inertie qui en résulte est directement attribuable à l'absence d'une cible commune partagée, ce qui en retour découle de plusieurs facteurs, dont l'organisation des activités et des tâches ainsi que la gestion et l'animation des groupes.

5.1.6 La présence sociale de l'animateur

Une faiblesse importante relevée par l'analyse concerne la qualité de la présence sociale de trois animateurs de téléconférences sur quatre. L'intérêt qu'on lui accorde se justifie du fait que la qualité de la présence sociale traduit des attitudes qui, selon Boisvert et al. (1995), Anzieu et Martin (1982) et Cossette (1990) ont un impact important sur la vitalité du groupe et qu'elles risquent d'être inconsciemment adoptées par les participants. Notre étude confirme en effet que les étudiants des groupes animés par le tuteur dont la présence sociale dénote la disponibilité, l'empathie, un ton chaleureux et enthousiaste, le respect et la congruence du comportement, ont des attitudes semblables. Ils démontrent aussi une plus grande confiance envers leur animateur et leur participation est plus active que dans les autres groupes. D'autre part, les groupes animés par des tuteurs dont la présence sociale est faible, c'est-à-dire qui n'adoptent pas un ton approprié, qui sont moins présents psychologiquement ou qui ne sont pas congruents, deviennent plus passifs et défensifs. Or ce sont justement les téléconférences les moins actives quantitativement et qualitativement parlant.

Comment pouvons-nous expliquer cette faiblesse ? Comme dans tout autre domaine, certains individus possèdent des habiletés interpersonnelles qui facilitent les relations avec les autres, d'autres pas. Mais qu'elles soient naturelles ou acquises, ces habiletés sont indispensables pour établir un climat de confiance qui puisse favoriser l'établissement d'un modèle de collaboration dans les téléconférences. Outre ces considérations, une présence sociale de qualité requiert aussi un engagement personnel et une disponibilité suffisante. Nous avons formulé l'hypothèse, en nous appuyant sur la pensée de Timbal-Duclaux (1989), que le cumul de plusieurs rôles par le tuteur/animateur lui confère trop de pouvoir et de responsabilités vis-à-vis du groupe, ce qui peut s'avérer un facteur critique d'efficacité à titre d'animateur de la téléconférence. Nous savons en effet que le tuteur est d'abord un formateur. Mais dans le cadre du tutorat télématique, il doit aussi assumer des rôles de facilitateur, de gestionnaire et d'informateur (expert), en plus de celui d'animateur, ce qui exige non seulement de nombreuses compétences différenciées mais aussi une attention soutenue, donc une grande disponibilité pour exercer correctement toutes les fonctions

relatives à chacun des rôles. En vue des résultats obtenus, des principes énoncés et des rôles du tuteur définis dans le projet du Campus virtuel, la capacité du tuteur télématique d'endosser correctement tous ces rôles à la fois nous apparaît donc comme un facteur important d'efficacité dans le cadre de l'animation alors que la présence sociale et les attitudes sont majeures.

La téléconférence de gestion assume-t-elle adéquatement sa vocation? Y aurait-il lieu de mettre en place un type de conférence qui répond aux besoins des étudiants quant à la clarification du contenu ou à la discussion? Ce sont des questions qui méritent une certaine considération si on veut donner de l'élan à la dynamique de groupe, au partage de l'information et à l'esprit collaboratif qui correspondent, selon notre compréhension de ce qui est formulé explicitement par la Télé-université, aux objectifs principaux de la téléconférence.

5.1.7 Les fonctions et techniques d'animation

Tous les auteurs (Feenberg, Boisvert, St-Arnaud, etc.) s'entendent pour affirmer que la mission fondamentale d'un animateur consiste d'abord et avant tout à faciliter l'atteinte des objectifs par le groupe. Une connaissance suffisante des principes de la dynamique de groupe est un préalable nécessaire pour exercer adéquatement les fonctions de clarification, d'organisation et de facilitation grâce à l'utilisation des techniques d'animation au bon moment et selon le besoin. L'animateur doit aussi être à l'affût des obstacles à la communication tels que la surcharge ou la sous-charge informationnelle. S'il juge que le rythme est trop lent, il doit tenter de l'accélérer en suscitant des questions ou commentaires ou en posant des questions. Or, dans la majorité des conférences, nous observons que l'animateur réagit aux échanges et ne tente que rarement de les dynamiser. L'emphase porte essentiellement sur l'aspect organisationnel, non pas en termes de dynamique organisationnelle mais plutôt en fonction de la procédure. La fonction d'organisation devient alors purement une question d'information des participants et n'a que peu de chances de susciter un intérêt réel à s'intégrer et à participer dans un esprit de collaboration.

La fonction de facilitation permet de traiter la dimension socio-émotive. Elle est essentielle, selon St-Arnaud (1989), pour instaurer une ambiance favorable à la progression du groupe. Or, dans les téléconférences, on trouve très peu d'extériorisation socio-émotive véritable et le peu de feedback donné par les tuteurs se limite à l'accueil des participants au début de la conférence. Quant à la fonction de clarification, elle doit faciliter la circulation des idées au

niveau du contenu. Dans les téléconférences où la participation est axée sur le contenu, on pourrait s'attendre à ce qu'il y ait parfois des échanges de groupe qui ont une certaine substance. Mais ce n'est jamais le cas. Le dialogue étudiant/tuteur selon la modalité question/réponse prédomine. L'exercice de la fonction de clarification par le tuteur se limite donc à répondre aux questions et aucun d'entre eux n'utilise la reformulation ou la synthèse pour inciter les étudiants à développer des idées et à présenter leur opinion, ce qui est essentiel pour que les individus et le groupe partagent leurs ressources et bénéficient de son potentiel.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, une tâche organisationnelle cruciale de l'animateur consiste à proposer et à adopter un modèle de communication qui balise les comportements et les règles du jeu et à s'assurer, en vérifiant régulièrement l'état de la conférence, que les participants s'y conforment et que la conférence et le groupe progressent selon le but visé. Dans notre analyse, nous n'observons rien de tel. Outre les objectifs énoncés dans certaines des conférences, aucun des animateurs n'explique aux participants la nature et l'importance des responsabilités qui doivent être assumées pour permettre l'intégration des individus dans le groupe dans un climat d'enrichissement mutuel. On ne transmet pas aux participants l'idée que l'animation peut et doit être partagée pour que l'intérêt se maintienne et que les échanges soient bénéfiques. On ne prend pas non plus le pouls des perceptions et dans ce sens, on néglige une des caractéristiques fondamentales d'un guidage adéquat à titre d'animateur.

En résumé, l'observation de la manière dont s'exercent les fonctions d'animation et les techniques d'animation dans les téléconférences ne permet pas de dire que les animateurs font une animation adéquate de leurs groupes. En toute objectivité, on peut avancer que la raison principale de cette situation est probablement le manque de connaissances relativement à la dynamique de groupe et à l'animation mais peut-être aussi le manque de temps à consacrer au rôle d'animation parallèlement aux autres impératifs du rôle de tuteur.

5.1.8 La verbalisation

L'animation de groupes par l'intermédiaire de l'écrit pose, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, des exigences spécifiques en ce qui concerne la qualité de l'expression. L'expérience de Feenberg en télématique confirme la nécessité de la métacommunication explicite et de la contextualisation pour que les individus puissent saisir clairement la

situation du groupe, l'état d'esprit qui doit animer le déroulement de la téléconférence et pour compenser les indices non verbaux qui sont totalement absents dans l'interaction écrite. Or, l'analyse des messages révèle que l'application de la métacommunication et de la contextualisation n'est visible que chez un seul des quatre tuteurs. À l'exception de ce même tuteur, les caractéristiques de la verbalisation, c'est-à-dire la clarté, la concision, l'adaptation et l'utilité des messages ne rencontrent pas les critères de qualité attendue d'un animateur télématique expert. La qualité de l'expression, surtout celle d'un tuteur universitaire, s'avère très importante. Ce n'est pas ici une simple question d'orthographe mais une question de but, de formulation, de contenu et d'effet anticipé des messages (Paquette, 1985) alors que les animateurs ne semblent pas tous conscients des effets que peuvent avoir leurs interventions. Outre les habiletés en écriture qui sont particulières à chaque individu, une explication possible de cette situation est la difficulté réelle à maintenir une conversation soignée, structurée et qui est à la fois vivante et spontanée lorsqu'on traite un certain nombre de messages en différé provenant de plusieurs émetteurs et portant sur des sujets différents. Encore une fois, une lecture attentive et une écriture de qualité requièrent une grande disponibilité.

5.1.9 Le style d'animation

L'analyse nous permet de constater que les trois conférences les plus actives sont sous la responsabilité du même animateur. Cet animateur est le seul parmi les quatre tuteurs dont on peut dire qu'il a un style démocratique. Il est en effet directif du point de vue de l'organisation et coopératif quant au contenu, ce qui semble sécuriser les membres du groupe et instaurer une certaine confiance. Ceci correspond aux propos de Boisvert et al. (1995), Aubry et St-Arnaud (1963), Beauchamp, Graveline et Quiviger (1976), Bouvard et Buisson (1988) à l'effet que le style démocratique est le plus favorable à la progression du groupe. Les effets d'un comportement laisser faire dans les autres téléconférences démontrent bien qu'un groupe télématique laissé à lui-même au niveau de l'organisation ou du contenu ou du socio-émotif n'a que peu de chances de survivre. Dans certains cas, l'insatisfaction ou l'agressivité envers le tuteur fait surface, dans d'autres cas, il se produit tout simplement un retrait défensif des étudiants et un silence continu s'installe.

5.2 Recommandations

Nous avons basé l'orientation de notre recherche sur le fait qu'une participation active et une animation de qualité sont des conditions essentielles de succès de la téléconférence et qu'il est primordial de comprendre ce qui s'y passe pour pouvoir en optimiser l'usage. En nous inspirant des théories connues et éprouvées de la communication, des recherches sur la téléconférence et les principes du Campus virtuel, nous avons élaboré un modèle de participation et d'animation spécifique à la téléconférence que nous avons subséquemment appliqué à l'analyse des messages.

Nous avons maintenant une meilleure connaissance des tendances de la participation dans son ensemble ainsi que des points forts et des points faibles de l'animation. Cet exercice nous a permis de constater d'abord que la participation aux téléconférences est relativement faible, que l'absence d'engagement individuel à participer et la sous-charge informationnelle représentent des obstacles majeurs à une communication de qualité. La structure des tâches et l'aménagement des téléconférences combinés aux méthodes actuelles d'animation ne favorisent pas la perception individuelle d'une cible commune partagée, ce qui influence négativement le développement d'une dynamique de groupe et d'un esprit collaboratif ainsi que le partage souhaité des connaissances et des ressources. Il est possible que la téléconférence de gestion réponde aux besoins de certains individus, mais pour l'ensemble des huit groupes étudiés, on ne peut conclure qu'elle rencontre véritablement les objectifs visés. Il importe donc de s'assurer que les facteurs relatifs à l'environnement, au groupe et à l'animateur et qui influencent l'ampleur et la qualité de la participation sont considérés sérieusement.

Nous croyons qu'il est non seulement possible d'optimiser l'usage de la téléconférence mais qu'il faut le faire en tenant compte des principes fondamentaux qui ont été discutés. Nous ne possédons pas de statistiques sur le tutorat téléphonique tel qu'il s'exerce actuellement. Nous savons toutefois, pour l'avoir vécu pendant quatre années à titre d'étudiante à distance à la Télé-université, que le tuteur ou la tutrice établit généralement un premier contact de départ au début d'un cours et que les appels subséquents sont à l'initiative de l'étudiant-e. Nous savons aussi que l'appel est généralement motivé par un besoin de clarification des notions à l'étude ou concerne le suivi des travaux et la préparation aux examens. Le dialogue exclusif entre un étudiant et son tuteur est donc une tradition incontournable mais satisfaisante pour la majorité des étudiants à distance. Ce que nous avons constaté dans l'ensemble des conférences, tant de la part des étudiants que des tuteurs, ressemble

étrangement à la situation de tutorat téléphonique. Or, il est important de faire la différence entre l'encadrement lui-même et la conférence comme composante de l'encadrement programme, puisqu'elle s'avère un outil nouveau dont le but primordial est de faciliter la communication de groupe. Il faut donc l'aborder différemment, en termes d'aménagement, de gestion de groupe et de compétences en communication, selon une perspective non traditionnelle, avec les contraintes, les responsabilités et les exigences qu'elle suscite si on espère en retirer les bénéfices escomptés. Ignorer cet aspect signifierait que le travail entrepris par les chercheurs est inutile et que le temps, l'argent et les ressources humaines dédiés à ce projet sont secondaires.

5.2.1 Sommaire du diagnostic

La disponibilité, la motivation intrinsèque et les compétences des participants apparaissent comme des impondérables sur lesquels la Télé-université n'a aucune emprise. Néanmoins, la participation restreinte et les caractéristiques du processus de communication dans les téléconférences sont des indices qui traduisent un manque d'engagement personnel autant de la part des étudiants que des tuteurs. Or, un engagement individuel véritable et une pratique d'animation qui favorise la participation dans un environnement collaboratif n'ont aucune chance de se matérialiser si les conditions de départ ne s'y prêtent pas et si les participants ne sont pas convaincus du bien-fondé de la téléconférence. Ensuite seulement, la qualité de l'animation et le dynamisme des échanges ont-ils le potentiel d'entretenir la motivation des individus à participer et à collaborer.

5.2.2 Planification et organisation de la téléconférence

Comme nous l'avons vu, les facteurs qui influencent la participation sont multiples et inter-dépendants. Cependant, la planification et l'organisation adéquates de la téléconférence constituent les conditions cruciales de départ qui détermineront la nature de l'influence que les autres facteurs sont susceptibles d'avoir ainsi que l'efficacité des mesures entreprises pour favoriser une participation de qualité. Les points suivants s'avèrent donc des préalables :

1. **Le but de la téléconférence** : le but, dans le sens de sa finalité et non pas dans le sens de tâches à accomplir, doit être clairement établi en fonction de la philosophie de collaboration sur laquelle repose le système d'encadrement télématique et des bénéfices

que l'étudiant à distance peut en tirer. Comme tel, le but est une source de motivation à investir temps et efforts pour créer quelque chose de neuf. La valorisation de cet aspect et sa diffusion sont donc nécessaires pour que tous les interlocuteurs, étudiants, tuteurs, gestionnaires et concepteurs, puissent développer une culture commune qui a le potentiel de devenir une cible partagée. Sans une perception adéquate d'une cible commune, il existe peu de chances que les individus acquièrent cet esprit de collaboration qui permettrait peut-être au groupe de naître, de partager ses connaissances et d'utiliser ses ressources d'une façon adéquate.

2. **L'aménagement de la téléconférence** : pour permettre l'atteinte de ce but, chacune des conférences doit aussi être aménagée en fonction du type d'interaction qu'on désire privilégier. Ceci implique la définition préalable de différents scénarios ainsi que le choix, parmi ceux-ci, d'un modèle spécifique de communication qui s'harmonise à sa vocation propre et auquel on devra adhérer durant le déroulement de la téléconférence, si on veut en optimiser l'usage. Il est en effet très risqué de proposer une téléconférence où s'entrechoquent trop de rôles différents chez l'animateur aussi bien qu'une vocation trop large pour le public spécifique et restreint qu'elle dessert.

Tout scénario ou modèle de communication devrait prévoir les éléments suivants :

- **La vocation de la téléconférence** : la téléconférence est ni plus ni moins un lieu qui définit le cadre de l'action qui, à son tour, suggère des comportements. Il faut donc définir ce cadre en fonction de l'action qui est prévue et identifier clairement sa vocation. Il peut s'agir d'un lieu de diffusion d'informations, de débats sur des thèmes choisis, de clarification de contenu, de forum, de télé-travail en équipe, etc.
- **Le rôle des participants** : la vocation de la téléconférence doit conditionner les rôles des acteurs et non pas l'inverse. Selon cette vocation, les attentes seront différentes quant à l'interaction et à la dynamique de groupe et le succès de la téléconférence reposera entièrement sur l'engagement et la compétence de chacun à jouer le rôle qui lui revient. Par exemple, dans une téléconférence qui vise la diffusion d'informations, l'animateur adoptera le rôle d'informateur ou de gestionnaire pédagogique et l'étudiant celui de chercheur d'informations et de lecteur actif mais il est probable qu'il y ait peu d'interaction entre les deux. Dans

une téléconférence de clarification de contenu, le tuteur assumera le rôle de formateur-expert tandis que l'étudiant tiendra le rôle d'apprenant autonome en quête de clarification. On peut alors prévoir un type de dialogue bidirectionnel entre les deux parties. La téléconférence conçue pour les débats verra l'animateur adopter un rôle de modérateur, d'hôte ou d'expert invité, selon qu'il est participant ou non participant, alors qu'on s'attendra à voir l'étudiant interagir activement avec les autres au sujet du thème couvert. Il peut y avoir un grand nombre de rôles mais il doivent absolument être congruents et coller à la réalité de la situation.

Croire qu'on peut combiner avec succès tous ces éléments très différents dans une même téléconférence pose un problème qui risque de perturber sérieusement l'efficacité de la téléconférence dès son début: premièrement, parce qu'il y a un danger certain de confusion chez l'étudiant autant que chez l'animateur quant à l'utilité de l'exercice ; deuxièmement, parce que chaque rôle possède ses propres exigences et répond à des besoins différents de part et d'autre. Ceci est particulièrement applicable au cas du tuteur, qui selon le type d'animation devant être exercée, doit posséder de nombreuses compétences différenciées sans équivalent dans le tutorat téléphonique ou l'animation en face à face. Par exemple, un bon pédagogue n'est pas nécessairement un bon animateur de groupe et le bon animateur de groupe en face à face n'est pas nécessairement habile avec l'écriture.

- **La gestion du temps** : chaque rôle possède aussi des exigences en termes de disponibilité pour pouvoir l'exercer adéquatement. L'animation par l'intermédiaire de l'écriture requiert beaucoup plus de temps qu'en face à face. L'animation télématique, bien qu'elle fasse appel aux mêmes principes, fonctions et techniques de communication que l'animation traditionnelle, est différente dans son application. L'exercice de l'animation télématique ne s'effectue généralement pas spontanément et par le fait même, oblige à un temps de réflexion additionnel pour structurer sa pensée et la traduire sous forme écrite.

Le processus comporte des étapes nouvelles : il faut d'abord récupérer et lire un à un les messages, se faire une idée globale de la situation dans la

téléconférence pour en comprendre vraiment le sens et la portée, organiser et traiter correctement les messages pour éviter les erreurs ou une surcharge d'information. L'animation se concrétise alors par la rédaction de l'intervention appropriée et l'expédition du ou des messages dans la téléconférence. Il importe donc de prévoir une disponibilité suffisante de l'animateur, particulièrement s'il a la responsabilité de plusieurs conférences simultanées durant une période prolongée. Malgré des attitudes positives et des compétences adéquates, il y a fort à parier que l'animateur ne pourra jouer son rôle correctement à moins qu'une estimation réaliste du temps soit planifiée lors de l'aménagement de la téléconférence.

- **Les objectifs** : les objectifs précisent le « quoi » et le « quand », c'est-à-dire les résultats spécifiques à atteindre dans chacune des téléconférences. Il ne s'agit pas des objectifs d'un cours mais plutôt de l'objet précis de la téléconférence en termes pratiques. La gestion efficace de la téléconférence et du groupe ainsi que son évaluation ultérieure nécessitent la définition d'objectifs réalistes, clairs et mesurables qui devraient permettre à tous les acteurs, qu'il s'agisse des concepteurs, des étudiants ou des animateurs d'en déduire des points de comparaison, d'en réaliser la pertinence, le succès, les difficultés et probablement même d'inventer de nouvelles pratiques mieux adaptées au contexte.
- **Les activités** : outre la vocation de la téléconférence, les rôles des acteurs, la gestion du temps et les objectifs, la conception et le suivi d'activités qui permettront aux participants d'accomplir une tâche en commun sont indispensables si on veut stimuler l'interaction et retirer un certain bénéfice individuel et collectif des échanges. Nous croyons peu probable que les étudiants participent activement à une téléconférence et qu'il se crée éventuellement une dynamique de groupe propice à la collaboration s'il n'existe pas de cible commune qui le justifie et si la seule raison de la participation est l'interaction sans aucune autre balise. En fait, les étudiants chez qui s'exprime ce besoin, iront plutôt dans une conférence de socialisation ou utiliseront la messagerie électronique. Étant donné la nature facultative de la participation, des activités intéressantes et enrichissantes doivent être structurées pour capter l'intérêt et servir de complément à l'apprentissage en cours. Ces activités doivent aussi

bénéficier d'un suivi attentif de la part de l'animateur pour s'assurer que le rythme et la qualité des échanges sont satisfaisants. Par exemple, si on espère utiliser la téléconférence à des fins de discussion, il faudrait prévoir quelques thèmes, leur durée et les modalités de participation, lancer le débat, synthétiser au besoin, relancer les interlocuteurs intéressés et conclure avant de poursuivre avec un autre thème. Ce type de téléconférence aurait aussi avantage à être accessible à plusieurs groupes en même temps pour favoriser la richesse des idées et minimiser l'absence des étudiants qui ne se manifesteront jamais parce qu'il ne sont pas intéressés ou disponibles.

- **La cohérence pédagogique:** chaque modèle de communication doit absolument démontrer une bonne cohérence dans l'agencement de ses composantes et s'harmoniser à la mission et aux principes pédagogiques préconisés par la Télé-université. Bref, tout en respectant l'autonomie de l'étudiant, le scénario devrait être apte à instiguer un esprit de collaboration et le développement d'un sentiment d'appartenance sinon au groupe, du moins à la communauté télé-universitaire. Par ailleurs, si la téléconférence est aménagée pour supporter un cours spécifique, le scénario aurait avantage à être adapté pour que la téléconférence et les modalités du cours lui-même deviennent complémentaires selon une approche pédagogique intégrée.

5.2.3 Les compétences en animation

Les résultats de l'analyse des téléconférences nous ont confirmé certaines exigences fondamentales par rapport aux compétences en animation qui, si elles sont jumelées aux recommandations précédentes, favoriseront l'optimisation de son usage et le mimétisme positif des participants. Ces conditions sont les suivantes :

1. La capacité de s'exprimer adéquatement en français écrit s'avère essentielle plus particulièrement dans le cadre d'une formation de niveau universitaire.
2. Des habiletés relationnelles de haut niveau qui démontrent des attitudes positives, tel que le fait d'inspirer la confiance, l'intérêt et l'empathie sont cruciales pour influencer le groupe et instaurer un climat qui incite à la participation.

3. Une expérience reconnue ou des connaissances suffisantes de la dynamique de groupe et des fonctions et techniques d'animation sont incontournables. Nous suggérons d'implanter un programme théorique et pratique (simulation) de formation pour que le candidat ou la candidate puisse acquérir les notions essentielles et spécifiques à l'animation de téléconférences. La Télé-université offre d'ailleurs un cours en techniques d'animation et d'intervention (COM 1021) qui pourrait facilement être adapté au contexte télématique.
4. La capacité de l'animateur d'exercer une animation directive mais souple en ce qui concerne l'organisation et la procédure et une animation de style coopératif au niveau du contenu s'avère un facteur important de succès.
5. L'assignation d'un animateur devrait s'effectuer en fonction des compétences requises et des capacités des individus à exercer le rôle défini dans le modèle de communication de la téléconférence spécifique.

5.2.4 La coordination du groupe

La coordination du groupe constitue une tâche majeure du rôle d'animateur. En vue des résultats et des exigences discutés précédemment, nous préconisons les actions spécifiques suivantes pour favoriser une participation de qualité à la téléconférence:

1. Informer clairement les participants quant au but et aux objectifs de la téléconférence, les aider à ajuster leurs attentes et les éclairer sur les bénéfices d'une participation active et ce, dès le début d'une téléconférence.
2. Informer les étudiants des techniques et modalités de communication souhaitables dans un tel environnement et les former au besoin.
3. Préciser les rôles et responsabilités des étudiants et de l'animateur/tuteur et vérifier formellement l'adhésion des membres aux conditions énoncées.
4. Prendre le pouls du groupe et vérifier périodiquement si les membres ont une perception semblable de la cible commune.

5. Susciter des métacommentaires sur la communication en cours.
6. Susciter l'intérêt des membres en les invitant à participer activement à l'animation.
7. Surveiller le rythme des échanges et la conformité au modèle de communication de la téléconférence.

5.2.5 L'évaluation des téléconférences

Si la Télé-université entend soutenir l'animation télématique dans le cadre du Campus virtuel et ajuster son évolution aux besoins nouveaux et aux exigences qu'elle pose, il nous semble important d'en faire l'évaluation en termes d'usage, de communication et de compétences. L'intégration de ces trois dimensions permettrait de s'assurer de la cohérence d'ensemble du système. Dans cette optique, nous formulons les recommandations suivantes :

1. Effectuer une analyse périodique du contenu des échanges dans les téléconférences, du point de vue de la participation et de l'animation, et s'assurer qu'elle est utilisée selon le but et les objectifs prévus.
2. Analyser et conserver des statistiques de participation de chacune des téléconférences pour pouvoir intervenir adéquatement au besoin.
3. Utiliser la téléconférence pour permettre aux intervenants de la Télé-université impliqués dans la conception de cours, le design des téléconférences et l'animation de partager leurs idées et leurs pratiques.

5.3 Conclusion de la discussion

Nous avons présenté une interprétation des résultats de l'analyse de huit téléconférences selon un modèle de la participation et des compétences en animation qui tient compte des principes du Campus Virtuel alliés aux notions issues de la psychosociologie de la communication appliquée à l'animation. Cette manière d'aborder l'analyse nous a permis d'entrevoir les événements de la téléconférence selon une perspective communicationnelle.

Grâce au modèle, nous avons pu expliquer pourquoi il en est ainsi et formuler des recommandations concrètes qui, nous l'espérons, contribueront à améliorer la qualité de la participation et de l'animation dans la téléconférence à la Télé-université.

CONCLUSION

Que se passe-t-il dans une téléconférence, qu'est-ce qu'on y raconte, comment s'y prend-on et qui mène le jeu ? Ce premier questionnement très général découlant d'une expérience personnelle en télématique nous a amenée à développer une problématique dans le but de mieux comprendre le processus de communication dans la téléconférence utilisée par les étudiants et les tuteurs de la Télé-université.

Nous avons démontré que l'objet de recherche répond à un besoin certain. En effet, la téléconférence, comme composante de l'encadrement programme assisté par ordinateur, s'inscrit dans le contexte du développement du Campus Virtuel et à ce titre, il est important d'en comprendre les rouages pour pouvoir l'optimiser et l'intégrer harmonieusement au système d'apprentissage à distance. Nous avons aussi constaté d'une part l'importance d'une participation et d'une animation de qualité comme facteurs critiques de succès de la téléconférence et d'autre part, qu'aucune étude n'avait abordé le sujet selon une perspective communicationnelle pour éclairer ces deux dimensions.

Nous avons donc précisé trois objectifs spécifiques de recherche : (1) définir les concepts et principes communicationnels qui contribuent à une participation et une animation de qualité ; (2) intégrer ces notions à celles de l'environnement télématique en proposant un modèle de participation et d'animation qui puisse expliquer le processus et les facteurs d'influences dans une situation réelle ; (3) appliquer ce modèle en effectuant une analyse de téléconférence afin de faire la lumière sur la situation de téléconférence à la Télé-université.

À partir d'un cadre de référence ancré dans le contexte de la formation à distance, du Campus Virtuel et supporté par les théories issues de la psychosociologie de la communication, nous avons poursuivi une démarche qualitative pour élaborer un modèle, pour analyser parallèlement la participation et l'animation dans huit téléconférences et pour interpréter les résultats de l'analyse.

Les résultats de l'analyse nous ont permis de faire un bilan, c'est-à-dire de dresser un portrait général de la participation en termes de tendances et de qualité, de préciser le profil communicationnel de chacun des groupes et de leur animateur et de présenter l'état de la situation des téléconférences de gestion de groupe à la Télé-université.

La discussion des résultats de l'analyse a fait ressortir l'importance et l'interdépendance de facteurs tels que la cible commune, la structure du groupe, l'organisation des tâches et l'animation sur l'interaction et le climat, donc sur la qualité de la participation dans un environnement collaboratif. L'interprétation de ces résultats nous a par la suite amenée à proposer des recommandations spécifiques pouvant contribuer à optimiser l'usage de la téléconférence. Ces recommandations portent sur la planification et l'organisation de la téléconférence, sur les compétences en animation, sur la coordination du groupe et finalement sur l'évaluation de la téléconférence.

Nous avons donc réussi, malgré des moyens restreints et les limites inhérentes de cette recherche, à jeter un nouvel éclairage sur les deux dimensions cruciales de la téléconférence : la participation et l'animation. Nous avons maintenant une meilleure idée de ce qui se passe dans ces téléconférences, de ce qu'on raconte, des stratégies utilisées et de ce qui détermine le jeu ! Nous croyons que la perspective communicationnelle peut être un complément positif d'une analyse cognitive et il ne fait aucun doute qu'en ce domaine, une approche multi-disciplinaire est nécessaire.

Nous concluons en suggérant deux pistes de recherche qui nous semblent constituer des enjeux importants en ce qui concerne la téléconférence dans un contexte de télé-apprentissage collaboratif : le développement de nouvelles pratiques télématiques en harmonie avec l'approche constructiviste et la philosophie de collaboration ainsi que la conception d'outils conviviaux permettant aux intervenants de traiter adéquatement et rapidement les informations circulant dans les téléconférences pour en faciliter l'animation.

ANNEXE B

Grille d'analyse du profil communicationnel de groupe

Conférence :

Date :

Tuteur :

OBJETS D'OBSERVATION	RÉSULTATS (nombre et %)		COMMENTAIRES
But explicite de la conférence (cible)			
Nombre d'étudiants			
Nombre total des messages			
Émetteur des messages (%)	Étudiant Tuteur Anim. Réseau Autre	à tous à un étu. Au tuteur	
Destinataire explicite (%)	Tous tuteur étudiant(s) Autre		
Objet explicite du message (%) • Pertinence	No. de message Nom d'un individu Autre objet Aucune référence		
Niveau de participation (%) • Répartition des objets	Contenu Organisation Technique Socio-émotif		
Dynamisme (%) • Incidence du message	Messages initiatifs Messages réactifs		
Modalités d'intervention (%) • Contextualisation • Métacommunication explicite	Question Réponse Commentaire Mise au point Synthèse Feedback Vérification des accords Relais Reformulation Autre :		
Verbalisation	Clarté Concision Adaptation Utilité		
Obstacles à la communication	Redondance Distortion Surcharge Sous-charge		
Structure formelle	Texte Tableau Émoticon Graphique		
Présence ponctuelle (étudiants)			
CLIMAT ET CONTEXTE DE LA CONFÉRENCE			
Ton général			
Mimétisme			
Rythme des échanges			
Satisfaction/tension			
Collaboration			
Cohésion du groupe			

ANNEXE C

Grille d'analyse du profil communicationnel du tuteur/animateur

Conférence :

Nom du tuteur :

Date :

OBJETS D'OBSERVATION	RÉSULTATS (nombre et %)	COMMENTAIRES
Mode de fonctionnement privilégié <ul style="list-style-type: none"> • Clarification • Organisation • Facilitation • 	Contenu Organisation Technique Socio-émotif	
Destinataire explicite (%)	Tous étudiant(s) Autre	
Référence explicite du message (%)	No. de message Nom d'un individu Autre objet Aucune référence	
Réactivité des messages <ul style="list-style-type: none"> • niveau d'intervention • modalités • 	Messages initiatifs Messages réactifs	
Techniques actives d'animation utilisées <ul style="list-style-type: none"> • Contextualisation • Métacommunication 	Questionnement Mise au point Synthèse & weaving Feedback Vérification des accords Relais Reformulation Autre :	
Verbalisation <ul style="list-style-type: none"> • Métacommunication explicite • Contextualisation 	Clarté Concision Adaptation Utilité (effet)	
Présence sociale	Ton Disponibilité Congruence	
Style d'animation <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilisation des autres • Engagement • Guidage 	Contenu Organisation	

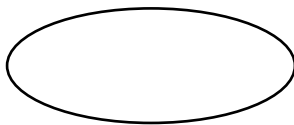
ANNEXE D

EXPLICATION DU FORMALISME DE M.O.T.

Formalisme pour la modélisation des connaissances

La technique de modélisation consiste à utiliser un formalisme où les divers types d'objets sont marqués par un graphique spécifique et où les relations entre les objets sont décrites au moyen de flèches et d'un qualificatif décrivant le type de relation.

On retrouve 4 types d'objets et 5 types de liens.



La **procédure** correspond à une tâche ou un ensemble de tâches ordonnées mais pas forcément linéaires.

La procédure décrit le comment.

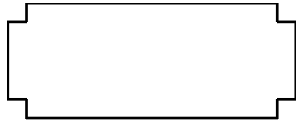


Les **principes** décrivent les règles de fonctionnement et, surtout, les trucs de la profession ou les heuristiques. Ce sont des conseils ou des lignes directrices permettant de réussir l'exécution du processus.

Les principes sont des connaissances stratégiques qui décrivent le pourquoi et le quand.



Le **concept** est une classe qui réunit plusieurs éléments ayant des attributs communs. En d'autres termes, le concept sert à désigner des faits et des systèmes de faits ayant des caractéristiques communes. Le concept décrit le quoi.



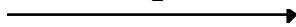
Les **faits** sont des éléments isolés : ce sont des exemples, des cas particuliers. On peut considérer tous les objets physiques comme des faits.

I/E



Le lien **intrans-entrant** signifie qu'une connaissance est requise à la source d'une autre connaissance ou qu'elle en est le résultat.

P



Le lien **précède** signifie une relation de précédence entre des procédures ou des principes de type règle de décision (si-alors)

R



Le lien **régit** signifie qu'une règle ou connaissance stratégique gouverne une autre connaissance ou son application.

I



Le lien **a pour instance** sert à lier des connaissances factuelles (un système de faits) à des connaissances abstraites (concept, procédures, principes).

C



Le lien **est composé de** exprime une relation de composition. Les composantes d'une procédure héritent des relations qui affectent cette procédure. Dans le cas où un principe ou un intrant/extrant est utilisé pour toutes les sous-procédures qui composent une procédure, cette

S →

connaissance (principe, intrant/extrant) sera présente uniquement au niveau de la procédure comme une seule relation. Toutes les sous-procédures hériteront alors de cette relation.

Le lien **est sorte de** exprime une relation de spécialisation lorsqu'on veut signifier qu'une connaissance *A* est du même type qu'une autre connaissance *B*.

BIBLIOGRAPHIE

- Amado, G. et Guittet, A. (1975). *La dynamique des communications dans les groupes*. Armand Colin, Paris.
- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (1982). *La dynamique des groupes restreints*. (7^{ième} éd. Rév.). Presses Universitaires de France. Paris.
- Ardoino, J. (1971). *Propos actuels sur l'éducation*, (5^e éd. rév.). Gauthier-Villars éditeurs, Paris
- Aubry, J.-M. et St-Arnaud, Y. (1963). *Dynamique des groupes*. Éditions de l'Homme, Montréal.
- Bales, R. (1950). *Interaction-Process Analysis: a Method for the Study of Small Groups*. Addison-Wesley, Cambridge.
- Barlund, D.C. et Haiman, F.S. (1960). *The Dynamics of Discussion*. Houghton Mifflin, Boston.
- Berge, Zane L. (1995). « Facilitating Computer conferencing: Recommendations from the field ». dans *Educational Technology*, January-February.
- Berry, R.D. (1969) *Guide pratique de l'animateur, formation dans l'entreprise*. Entreprise Moderne d'Édition, Paris.
- Boisvert, Daniel et Cossette François et Poisson, Michel. (1995). *Animation de groupes, Approche théorique et pratique pour une participation optimale*. Les Presses Inter Universitaires, Québec.
- Boisvert, Daniel et Cossette, François et Poisson, Michel. (1991). *Animation des groupes - pour une participation optimale*. Éditions Agence d'Arc, Montréal.
- Bouvard et Buisson. (1988). *Gérer et animer un groupe*. Éditions d'Organisation, Paris.
- Burgoon, M. et al. (1974). *Small Group Communication : A Functional Approach*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Cartwright, D. et Zander, A. (Eds.) (1968). *Group Dynamics: Research and Theory*. (3^{ième} éd.), Harper and Row, New York.
- Cossette, F. (1990). *Les résultats d'apprentissage requis au maintien ou au développement des principales compétences sociales*. Rapport de recherche inédit. Université du Québec, Trois-Rivières.

- Douglas, T. (1983). *Group Understanding People gathered Together*. Tavistock Publications, New York.
- Farace, R.V. et al. (1977). *Communicating and Organising*. Random House, New York.
- Feenberg, Andrew (1989). « The written word: on the theory and practice of computer conferencing ». Dans *Mindveave*. (Mason R. et Kaye, A., .éd.). Pergamon Press, New York.
- Grint, Keith. (1989). « Accounting for failure: participation and non-participation in CMC ». dans *Mindweave*. Pergamon Press, New York.
- Gourgand, P. (1969). *Les techniques de travail en groupe.*, Privat, Toulouse.
- Gulley, H.E. (1968). *Discussion, conference and group process*. (2^{ième} édition). Holt, Rinehart and Winston Inc., New York.
- Harasim, L. (1990). *Online Education. Perspective on a New Environment*. Prager, New York.
- Henri, France et Lundgren-Cayrol, Karin. (Avril 1996). *Analyse de logiciels de téléconférence pour les besoins de la Télé-université et pour la réalisation des projets HyperGuides et Recto*. Notes de recherche. Centre de recherche LICEF, Télé-université, Montréal.
- Henri, France et Rigault, Claude. (1993). *Apprentissage collaboratif et téléconférence intelligemment assistée*. sous la direction de C. Rigault, Centre ATO-CI (UQAM, LICEF (Télé-université).
- Henri, France. (1993). « Formation à distance, matériel pédagogique et théorie de l'éducation: la cohérence du changement ». dans *Revue de l'éducation à distance*. Printemps 1993, Vol. VIII, No. 1.
- Henri, France. (1992). « Computer Conferencing and Content Analysis ». Dans *Collaborative Learning through Computer Conferencing, the Najaden Papers*. Anthony R. Kaye (ed.), NATO ASI Series, Series F: computer and Systems Sciences, vol. 90, Springer-Verlag, Berlin.
- Henri, France. (1992). *Rapport d'évaluation: expérimentation du cours INF 5004: Téléinformatique et applications télématiques, session d'hiver 1991*. Télé-université, Montréal.
- Henri, France. (1989). *La téléconférence assistée par ordinateur dans une activité de formation à distance*. Thèse de doctorat inédite, Université Concordia, Montréal.
- Hiltz, R. (1986). « The Virtual Classroom : Using Computer-Mediated Communication for University Education ». Dans *Journal of Communication*, No. 36, p. 95-104.
- Hiltz, R. et Turoff, M. (1982). *The Network Nation. Human Communication via Computer*. (4^{ième} édition.). Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts.

- Homans, G.C. (1950). *The Human Group*. Harcourt and Brace, New York.
- Hotte, Richard. (1995). *L'intervention tutorale dans un système d'encadrement pédagogique assisté par ordinateur (EPAO) (à l'intention des tuteurs et tutrices de l'UER Science et technologie)*. Télé-université, Québec.
- Hotte, Richard. (1993). « Encadrement assisté par ordinateur et formation à distance ». dans *Revue de l'éducation à distance*. Automne 1993, Vol. VIII, No. 2, p. 39 et 103.
- Hotte, Richard. (1992). *Encadrement programme assisté par ordinateur - Informatique appliquée à l'organisation (EPAO), Dossier de présentation adopté par le Conseil du module Science et technologie*. Télé-université, Québec.
- Hyman, R.T. (1980). *Improving discussion leadership*. Teachers College Press, New York.
- Kaye, Anthony. (1992). « Learning together apart » dans *Collaborative Learning through Computer Conferencing, The Najaden Papers*. A.R. Kaye (éd.). Nato ASI Series, Series F: Computer and Systems Sciences, Vol. 90. p-1-23, Springer-Verlag, Berlin.
- Limbos, E. (1986). *La participation.*, Entreprise Moderne d'Édition, Paris.
- Maccio, C. (1986). *Des réunions efficaces*. Chronique Sociale de France, Lyon.
- Maccio, C. (1983). *Animation de groupes*. (6ième éd.). Chronique sociale de France, Lyon.
- Mason, Robin. (1989). « An evaluation of Cosy on an Open University course » dans *Mindweave. - Communication, Computers and Distance Education*. Robin Mason et Anthony Kaye (éd). Pergamon Press, Toronto. p. 115-145.
- Meeks, B. (1987). *The Quiet Revolution - On-Line education becomes a real alternative*. dans *Byte*, février.
- Meister, A. (1969). *Participation, animation et développement - à partir d'une expérience en Argentine*. Éditions Anthropos, Paris.
- Mucchielli, R. (1980). *La conduite des réunions*. (8ième éd.). Éditions d'Organisation, Paris.
- Myers, Gail E. et Myers, Michel Toleda. (1990). *Les bases de la communication humaine, une approche théorique et pratique*. (2ième édition). McGraw-Hills, Montréal. (Traduction et adaptation française par N. Germain, D. Monagan, P. Racine).
- Paquette, C. (1985). *Intervenir avec cohérence*. Québec/Amérique, Montréal.
- Paquette, G. et Ricciardi-Rigault et C. Aubin C. et Paquin C. (1996). *Définition du Campus Virtuel - Objectifs, méthodes, outils et principes de développement*. Notes de recherche, Centre de Recherche LICEF, Télé-université, Montréal.
- Prince, George M. (1970). *The practice of creativity*. Ed. Mac Millan, New York.

- Rivard, Lucie. (1990). *Environnement télématique pour la formation à distance*. Télé-université. Article publié en anglais pour l'Association canadienne de l'enseignement à distance.
- Schrage, M. (1990). *Shared minds: the new technologies of collaboration*. Random House, New York, p.43, ch. 11.
- Simon, Christina. (1992). « Telematic support for in-service teacher training » dans *Collaborative learning through computer conferencing, The Najaden Papers*. A.R. Kaye (ed.). Nato ASI Series, Series F : Computer and Systems Sciences, Vol. 90. Springer-Verlag, Berlin.
- Simon, P. et Albert, L. (1978). *Les relations interpersonnelles*. (3e éd.). Éditions Agence d'ARC, Montréal.
- St-Arnaud, Yves.(1989). *Les petits groupes, Participation et communication*. (2^{ième} édition). Les presses de l'Université de Montréal. Montréal.
- St-Pierre, H. (1975). *La participation pour une véritable prise en charge responsable*. Presses Universitaires de Laval, Québec.
- Thomas, Ray. (1989). « Implications of electronic communication for the Open University ». dans *Mindweave*. Pergamon Press, New York.
- Timbal-Duclaux, Louis. (1989). *Les réunions avant pendant après - la qualité du travail en groupe*. Éditions Retz, Paris.
- Fiedler, F.-E. (1967). *A theory of Leadership Effectiveness*. Random House, New York.
- Waggoner, Michael. (1993). « A case Study Approach to Evaluation of Computer Conferencing » dans *Collaborative Learning through Computer Conferencing, The Najaden Papers*., A. R. Kaye (éd.). NATO ASI Series, Series F: Computer and Systems Sciences, Vol. 90. Springer-Verlag, Berlin.
- Watzlawick, P. et Beavin, J. Helmick et Jackson, Don D. (1972). *Une logique de la communication*. Éditions du Seuil, Paris.