

La présence en formation à distance

www.adjectif.net/spip/spip.php



Pour citer cet article :

Petit, Matthieu ; Deaudelin, Colette et Brouillette, Louis (2015). La présence en formation à distance : orienter la pratique en enseignement supérieur grâce à des résultats de recherches qualitatives. *Adjectif.net* [En ligne]. Mis en ligne le lundi 16 mars 2015. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article338>

Résumé :

À partir d'une recension d'études scientifiques principalement anglophones, sur la présence en formation hybride ou en ligne, cette contribution se penche sur les résultats de recherches qualitatives afin d'outiller le formateur en enseignement supérieur qui souhaite soutenir les divers types de présence en vue d'améliorer l'apprentissage de ses étudiants. Prenant appui sur une variété de cadres théoriques et de méthodes, des interventions concrètes sont identifiées selon des dispositifs à la fois numériques et pédagogiques.

Mots clés :

Enseignement supérieur, Présence en Formation À Distance (FAD), Revue de littérature



Matthieu Petit, Ph. D., professeur

Colette Deaudelin, Ph. D., professeure

Louis Brouillette, Ph. D., étudiant et auxiliaire de recherche

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Introduction et problématique

La distance ressentie par l'apprenant en formation à distance (FAD) peut créer un sentiment d'isolement susceptible de nuire à l'apprentissage. Toutefois, cette distance n'est pas seulement géographique ; elle dépend entre autres du nombre d'interactions (Moore, 1980). Qu'elles soient établies entre apprenants-formateur, apprenants-matière ou apprenants-apprenants, ces interactions peuvent générer de la présence lors de cours à distance ou hybrides.

S'appuyant sur une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage en enseignement supérieur (Akyol et Garrison, 2011), le modèle de la communauté d'apprentissage en ligne (CAL) de Garrison, Anderson et Archer (2000) distingue trois catégories de présence : enseignante (PE), cognitive (PC) et sociale (PS). La PE est mesurée à travers trois dimensions : le design et l'organisation du cours, la facilitation des échanges et l'enseignement. La PC en comprend quatre : l'évocation d'éléments déclencheurs, l'exploration de solutions, l'intégration et la résolution du problème posé. Quant à la PS, elle s'opérationnalise à travers l'expression de l'affectivité, la communication ouverte et la cohésion du groupe. Interdépendants et dynamiques, ces types de présence peuvent donner lieu à une expérience éducative à la fois riche et significative (Kozan et Richardson, 2014).

À notre connaissance, peu d'études guident les personnes chargées de concevoir ou de dispenser une formation hybride ou en ligne à l'égard de la création de présence. D'un point de vue plus théorique, le concept de présence s'impose et évolue grâce aux travaux de divers chercheurs (Shea, Hayes, Uzuner-Smith, Gozza-Cohen, Vickers et Bidjerano, 2014 ; Kawachi, 2011 ; Jézégou, 2010), mais leur contribution à la pratique est moins directe.

Effectuée à partir de recherches employant une méthodologie qualitative, cette recension d'écrits vise à soutenir les formateurs dans le choix d'interventions robustes en termes de présence. Nous avons en effet souhaité mieux comprendre la façon dont les formateurs, tout comme les créateurs de cours, peuvent favoriser la présence en FAD ou lors de formations hybrides via leur utilisation concrète des dispositifs informatisés.

Ainsi, cette recension tente de répondre à la question suivante : quelles interventions la personne qui conçoit ou dispense un cours partiellement ou totalement à distance peut-elle privilégier pour soutenir les divers types de présence en vue d'améliorer l'apprentissage des étudiants ?

Méthode

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons opté pour une recension d'écrits de type systématique (Whittemore et Knafl, 2005). La recherche d'articles a été menée dans les bases de données suivantes : Academic Search Complete, Cairn, CBCA Complete, Computers & Applied Sciences Complete, EdITLib, Education Source, ERIC, Érudit, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycInfo, Repère, ScienceDirect et Scopus. Pour assurer une plus grande validité du corpus, une triangulation des sources a été effectuée en examinant les listes de références des articles déjà sélectionnés et de certains sites Internet sur le sujet.

Une première sélection d'articles scientifiques a été effectuée en tenant compte des critères suivants : articles évalués par les pairs, publiés entre 2008 et 2014, présentant une recherche empirique exploitant une méthode qualitative, rédigés en anglais ou en français et traitant d'une forme de présence dans un cours hybride ou à distance en enseignement supérieur. Divers descripteurs [1], tant en français qu'en anglais, ont été choisis. Le corpus de cette recension comprenait au départ 19 articles.

De cette sélection, nous avons rejeté trois publications, en raison de l'absence d'ancrage théorique à l'égard de la présence, ou de la faiblesse de la méthode qualitative utilisée. Cette recension des 16 articles retenus propose des pistes de réponses à notre question de recherche.

Principaux résultats

D'abord, nous proposons un survol des cadres théoriques sur la présence et une synthèse des méthodes utilisées dans les recherches qualitatives recensées. Ensuite, la réponse à la question de recherche est formulée en adoptant deux angles d'entrée : les caractéristiques d'une utilisation favorable aux apprentissages des dispositifs numériques en FAD, ainsi que les approches pédagogiques au cœur de celle-ci.

Cadres théoriques soutenant le concept de présence

Le modèle de la CAL revient régulièrement dans les recherches qualitatives sur la présence en FAD : ainsi, plus d'une décennie après sa création, ce modèle fait encore référence. Toutefois, les chercheurs font parfois preuve de prudence à son égard. Plusieurs tentent de faire évoluer le modèle, voire d'en explorer les faiblesses conceptuelles ou méthodologiques. Afin de témoigner de cette posture critique à l'égard de la CAL, notre survol des cadres théoriques met en évidence les résultats de deux des études recensées portant sur des dimensions conceptuelles de la PE (Morgan, 2011) et de la PS (Kehrwald, 2010).

En ce qui a trait à la PE, Morgan (2011) observe que l'accent mis par la CAL sur les types d'interactions des formateurs dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage en ligne ne permet pas de tenir compte des décisions que les formateurs prennent dans l'action. En d'autres mots, la PE, telle que définie par la CAL, est peu utile pour améliorer ou comprendre l'importante négociation à laquelle font face les formateurs lors de la facilitation des échanges durant leurs cours.

En analysant trois situations de formation en ligne en fonction de la troisième génération de la théorie de l'activité d'Engeström, Morgan arrive à la conclusion qu'en adoptant une position socioculturelle, la PE devrait être définie comme une négociation des interactions des formateurs, à l'intérieur d'un contexte de médiation, en vue de contribuer aux apprentissages des étudiants.

Caudle (2013) retient cette définition de Morgan (2011) pour examiner la PE tout en s'appuyant également sur la CAL pour tenir compte de la contribution des personnes autres que le formateur à la PE.

Chez certains auteurs, le cadre de la CAL n'est pas remis en question. Ma (2013) s'en sert pour s'intéresser à la PE dans les messages de forums électroniques. Dorner (2012) l'utilise également pour identifier les rôles du *e-mentor* en contexte d'apprentissage collaboratif soutenu par l'ordinateur (ACSO).

La PC est étudiée dans quelques-unes des recherches recensées. Afin d'explicitier ce concept, Wang et Chen (2008) utilisent une reconfiguration de la théorie de l'activité qui s'accompagne de consignes pour encourager la PC. Dorner (2012), tout en utilisant une adaptation du cadre de la CAL, examine les messages échangés sous l'angle de l'engagement cognitif des participants en se référant à Zhu (2006, voir Dorner, 2012). Quant à l'étude de Ma (2013), elle repose également sur un concept apparenté à la PC, soit la présence réflexive, en s'appuyant sur la théorie critique d'Habermas.

En ce qui concerne la PS, Schrum, English et Galizio (2012) et Caudel (2013) la définissent à partir de la CAL. Pour Ma (2013), la PS s'appuie sur la CAL, mais l'étude repose principalement sur le modèle des systèmes d'activité d'Engeström. De leur côté, Remesal et Colomina (2013) soulignent une absence de consensus à l'égard de la PS. À cet effet, Borup, West et Graham (2012) dénoncent les « superpositions » qu'il peut y avoir entre la PE et la PS du modèle de la CAL.

La PS de la CAL ne semble pas considérer les caractéristiques des étudiants (Borup, West et Graham, 2013). Ne référant aucunement au modèle de la CAL, Kehrwald (2008) définit quant à lui la PS en tant qu'habileté individuelle à démontrer son état dans un environnement virtuel et son signal de disponibilité pour les échanges interpersonnels.

Kehrwald (2010) précise que la PS doit être *démonstrative* (c'est-à-dire qu'elle doit être démontrée par des activités observables, comme la participation aux forums de discussion, les changements apportés aux wikis du cours, l'ajout de commentaires sur les blogues des autres étudiants), *dynamique*, car elle fluctue au gré du nombre, de la fréquence et de la qualité des interactions, et *cumulative* étant donné que le sentiment de PS de l'autre se développe à travers l'accumulation des expériences passées avec cet individu.

Selon les résultats de Kehrwald (2010), la PS peut être perçue de façon négative dans certains cas (exemple : des messages laconiques ou abrupts pouvant apparaître rebutants). Mais Kehrwald n'est pas le seul à délaisser la CAL pour aborder la PS. Dow (2008) distingue quatre facteurs principaux qui affectent la PS dans les environnements d'apprentissage en ligne : le dialogue efficace, les interactions bien structurées, la facilité d'utilisation du médium de communication et la transparence dans les communications assistées par ordinateur.

La PS se retrouve également au sein du modèle de l'apprentissage de Salmon (2004, voir Edirisingha, Nie, Pluciennik et Young, 2009) pour qui la socialisation en ligne ne se limite pas à connaître les autres : il faut que les apprenants se bâtissent des identités, trouvent des pairs avec qui communiquer, comprennent la nature de l'environnement ainsi que la façon dont il est utilisé pour l'apprentissage, et développent une confiance et un respect mutuel pour travailler ensemble sur une seule et même tâche. Mentionnons que Dorner (2012) aborde la PS en étudiant les patterns d'interaction au sein du véritable réseau social des participants.

Même si elle demeure distincte de la PS, la présence transactionnelle de Shin (2001, voir Poellhuber, Racette et Chirchi, 2012) fut développée dans la foulée de travaux sur la PS. Davantage axée sur la dynamique relationnelle, la présence transactionnelle relève du degré de perception par un étudiant en FAD de la disponibilité des enseignants, de ses pairs, ou de l'établissement d'enseignement, et le degré de perception du lien avec eux.

Éventail méthodologique

Notre recension se concentre sur la FAD en enseignement supérieur (notamment les universités, écoles spécialisées, cégeps, *community college*), mais le contexte de formation pouvait varier d'une étude à l'autre. Pour la plupart, les répondants des différents échantillons (de petites ou de grandes envergures) prenaient part à un ou des cours en ligne ou hybrides. Dans deux études (Caudle, 2013 ; Dorner, 2012), les participants ont pris part à des projets de mentorat soutenu par ordinateur.

Les méthodes de collecte de données sont nombreuses. Les entrevues ont été effectuées par des groupes de discussion ou individuellement, en ligne ou en présentiel, en synchrone ou en asynchrone, semi-structurées ou non. Les personnes qui y ont été soumises sont les formateurs, les étudiants, ou les deux. Edirisingha *et al.* (2009) ont également mené une entrevue avec le programmeur du logiciel utilisé dans le cadre de leur étude. La méthode du questionnaire est utilisée, entre autres pour permettre aux étudiants d'évaluer le cours qu'ils avaient suivi. Pour Poellhuber *et al.* (2012), les participants répondaient à deux questionnaires et étaient soumis à deux entrevues.

Sur le plan de l'analyse des données, l'analyse de contenu demeure très largement utilisée. En plus des entrevues et des questionnaires, le matériel retenu provenait de forums électroniques, de documents du cours, de billets de blogue, de journaux de bord, de courriels ou de notes échangées en ligne. Afin d'identifier les éléments clés, l'analyse s'est parfois faite par codage (en fonction du cadre conceptuel de l'étude), ou selon l'analyse narrative pour Borup *et al.* (2013). Pour Dow (2008), il s'agit de théorisation ancrée, pour Kehrwald (2008, 2010) d'analyse thématique, et pour Schrum *et al.* (2012) d'analyse comparative.

S'ajoutent d'autres méthodes d'analyse comme celle permettant d'évaluer le niveau de participation en calculant le nombre de messages (Dorner, 2012 ; Ma, 2013), et le nombre de niveaux dans un fil de discussion (Ma, 2013). Quant à Dorner (2012), son analyse permet entre autres d'apprécier le degré d'influence sur le groupe des participants et des modérateurs.

Dispositifs numériques et pédagogiques

Quelques technologies de l'information et de la communication (TIC) utilisées dans ces dispositifs d'enseignement retiennent tout particulièrement l'attention dans notre sélection d'articles scientifiques : forum électronique, courriel, blogue, vidéo asynchrone, visioconférence web, et environnement 3D.

Conséquemment, nous présentons nos résultats selon quatre catégories : les outils d'interaction en ligne, la vidéo, l'environnement 3D et la classe virtuelle. Plusieurs TIC peuvent être réunies sur une plateforme et constituer une classe virtuelle. Ainsi, notre dernière catégorie peut représenter une combinaison de TIC, mais elle nous permet également d'aborder les dispositifs pédagogiques de manière plus générale. Dans les études recensées, les chercheurs n'utilisent pas tous cette terminologie, mais nous faisons appel à celle-ci afin de conserver le caractère synthétique de notre recension.

Les outils d'interaction en ligne

Remesal et Colomina (2013) révèlent une importante PS au sein des interactions sur les forums électroniques analysés dans leur étude. À partir des dimensions de Wang et Hwang (2012, voir Remesal et Colomina, 2013) [2], quatre profils individuels quant à la contribution à la PS se sont précisés :

1. profil équilibré (contributions équilibrées entre les quatre dimensions),
2. profil qui tend vers un pôle individuel (auto-efficacité personnelle et cohésion autour de la tâche) ou collectif (auto-efficacité collective et cohésion autour du groupe),
3. profil qui tend vers une seule dimension,
4. profil d'absence de PS.

Selon Remesal et Colomina (2013), le premier profil est celui à privilégier et à soutenir de la part des formateurs. L'analyse de la PS a également permis de mieux saisir son processus interactif qui s'inscrit dans la durée. Il y aurait un lien important entre la création et l'entretien de la PS, ainsi que la régulation motivationnelle au sein des groupes. De plus, les actions des membres du groupe seraient influencées par la perception qu'ils ont du

groupe.

Grâce à un design efficace, il est possible d'obtenir une forte PC lors de discussions en ligne sur forum électronique (Wang et Chen, 2008). Dans cette étude, le design du cours comportait une phase de réinvestissement (par une présentation en classe). Cette conclusion concrète à la discussion en ligne est apparue comme essentielle aux yeux des chercheurs, car elle amenait les étudiants à revisiter le contenu du forum et de ce fait, à compléter un cycle réflexif.

Pour soutenir la PC, certains principes (relevant également de la PE) se sont dégagés relativement au design d'activités de discussion en ligne :

1. les commentaires initiaux sont essentiels, car ils permettent d'établir les standards,
2. les consignes pour encourager la PC doivent être le plus spécifique possible,
3. ces consignes doivent permettre une certaine flexibilité.

Dorner (2012) étudie l'effet du mentorat en ligne exploitant l'ACSO sur la présence des mentors et l'engagement cognitif des étudiants. Comparant les interactions mentors-étudiants dans un grand groupe et dans un petit groupe, l'étude montre la contribution d'un mentor interactif dans le grand groupe (y soutenant la collaboration des membres) et d'un mentor directif dans le petit groupe (intervenant surtout par des tâches et des responsabilités liées à la gestion des activités et à l'enseignement).

Ce mentor directif, rouage essentiel de la communauté, a été le membre le plus important, diffusant de l'information, s'engageant dans des interactions surtout avec les membres les plus actifs de la communauté. Le mentor interactif, quant à lui, a joué un rôle moins dominant rendant possible des interactions entre les membres du groupe, sans qu'il n'intervienne. Les membres les plus actifs ont interagi entre eux mais aussi avec des étudiants dont la participation était faible. Sur le plan de l'engagement cognitif, le niveau des deux groupes est demeuré bas et même un peu plus bas dans le groupe animé par un mentor interactif. Ainsi, ce type de présence du mentor n'induirait pas nécessairement un plus grand engagement cognitif chez les participants.

Également en contexte d'ACSO, Ma (2013) évalue la façon dont les communautés soutiennent la réflexion critique chez les étudiants. Les résultats révèlent que de hauts niveaux d'interaction sociale et de collaboration contribuent à l'établissement d'une communauté favorisant la pensée critique par la co-création de nouvelles compréhensions, par l'interprétation d'une question et des actions transformatives.

En comparant le groupe ayant été le plus interactif à celui qui l'a été le moins, l'auteure note que les membres du premier groupe, qui avaient déjà travaillé ensemble, ont joué un rôle important sur le plan affectif menant à des relations collégiales, encourageant des argumentations honnêtes et ouvertes. La confrontation y s'est révélée une caractéristique essentielle de la pensée critique. Le groupe le moins interactif, composé de membres qui ne se connaissaient pas, a rencontré des difficultés qui n'ont pas été considérées par la personne jouant le rôle de modérateur.

L'étude de Caudle (2013) visait à soutenir la PE et la PS au sein d'une communauté hybride de mentors. Elle met en évidence deux rôles joués dans l'animation de cette communauté : celui de facilitateur et de gardien de la communauté.

Comme facilitateur, des liens sont établis par des interventions faites sur un blogue, et par le fait de décaler ses réponses de quelques jours afin de laisser le temps aux autres membres de participer. Il semble qu'après une première rencontre en face-à-face avec les mentors, les échanges entre ceux-ci ont été de plus en plus nombreux. Des rencontres en présence ont pu développer la co-investigation et le discours critique. Des retours sur les discussions permettaient de les approfondir, voire de les valider.

Comme gardien de la communauté, il faut surtout agir en soutien à la cohésion du groupe, par des actions qualifiées de maintenance : des encouragements pour augmenter la confiance de certains mentors, des actions visant à ce que tous les mentors participent à la communauté, et l'établissement d'une relation de confiance entre mentors.

La vidéo

Selon Borup *et al.* (2012), une utilisation asynchrone de la vidéo peut favoriser une perception positive des étudiants à l'égard de la PS du formateur, ainsi qu'à l'égard de la PS des étudiants (mais de manière moins importante). Dans cette étude, trois utilisations avantageuses de la vidéo en asynchrone se sont démarquées :

1. interactions formateur-apprenants à l'aide de *VoiceThread* (chaque semaine, le formateur déposait sur cet outil de partage de documents en ligne la vidéo d'une présentation que les étudiants pouvaient visionner et commenter),
2. interactions apprenants-apprenants à l'aide de *VoiceThread* (les sous-groupes d'apprenants devaient répondre à diverses questions de la semaine par le dépôt d'une vidéo),
3. interactions apprenants-formateur à l'aide de *YouTube* (en réponse aux vidéos du formateur, les étudiants commentaient également par vidéo).

En s'intéressant à certaines caractéristiques des étudiants, les perceptions à l'égard des avantages et des inconvénients de la vidéo en asynchrone peuvent varier (Borup *et al.*, 2013). L'extraverti aime l'efficacité des commentaires vidéos, mais voit peu l'intérêt de visionner les commentaires de ses pairs. Celui ayant des lacunes langagières accordait beaucoup d'importance aux commentaires vidéos des pairs, mais avait de la difficulté à communiquer et à utiliser les TIC convenablement. L'introverti aimait la flexibilité et la richesse des vidéos, il appréciait la possibilité de reprendre l'enregistrement des vidéos avant leur dépôt. Quant à l'étudiant avec une faible autorégulation, la PS du formateur par la vidéo a été déterminante quant à sa progression dans le cours.

L'étude de Poellhuber *et al.* (2012) souligne la pertinence de la visioconférence web (*Adobe Connect*, *Via* et *lluminate* sont des exemples de logiciels utilisés) afin de favoriser le sentiment de présence transactionnelle. En entrevue, 67% des commentaires des étudiants de trois établissements ont exprimé une opinion positive sur les visioconférences ; la flexibilité représente l'avantage le plus fréquemment mentionné.

La perception est positive quant à la présence du tuteur. La perception générale de la présence non liée au tuteur ou aux pairs est également positive. C'est l'inverse quant à la perception de présence liée aux pairs. Ainsi, la visioconférence semble plus propice à favoriser les contacts entre tuteur et étudiants qu'entre les étudiants eux-mêmes. De plus, les chercheurs notent une plus grande participation et un plus grand intérêt pour la visioconférence web lors des formations « auto-rythmées » (les visioconférences étaient filmées et mises en ligne, ce qui permettait une certaine flexibilité).

L'environnement 3D

Une recherche d'Edirisingha *et al.* (2009) analyse la socialisation et la PS lors de l'utilisation de *Second Life* (SL), un environnement 3D dit stable et accessible qui s'utilise en complément d'un forum électronique.

Prenant appui sur le modèle de Salmon (2004, voir Edirisingha *et al.*, 2009), l'étude apporte un éclairage sur :

1. la nature de la socialisation dans un monde virtuel et son impact sur le réseautage dans le monde réel (une exploration s'est faite de manière collective, permettant une socialisation au service de l'apprentissage) ;
2. la routine de socialisation dans un tel environnement (immédiateté par le « chat », et engagement des étudiants plus rapide grâce aux avatars) ;
3. les perspectives quant à la progression et la motivation des étudiants (le formateur devait jouer son rôle de modérateur, selon un protocole à l'égard de la communication) ;
4. les perspectives quant à l'entrée et à l'évolution des étudiants pour la socialisation au sein de l'environnement virtuel, et le rôle de l'identité présentée par le biais des avatars (l'identité était celle projetée par l'avatar ; elle était donc artificielle). Ainsi, les auteurs concluent que la socialisation avec SL demeure complexe, mais possible.

La classe virtuelle

L'étude de Wang et Wang (2012), réalisée auprès d'étudiants fréquentant deux universités chinoises et ayant utilisé un compte d'invité pour accéder en tant qu'observateurs au site Internet d'un cours en ligne américain, permet de croire que la socialisation est également possible dans un tel contexte d'utilisation de dispositifs numériques. Les chercheurs démontrent que la classe virtuelle est un médium efficace pour établir la PS par l'absence d'anxiété habituellement produite en contexte social. En fait, la plupart des sujets chinois ont affirmé qu'ils seraient enclins à exprimer leur désaccord en ligne, même si cela est mal perçu dans leur culture. Ainsi, cette recherche permet de croire que les étudiants chinois seraient davantage actifs en ligne qu'en présentiel, car ils se préoccuperaient moins de leurs traditions culturelles (comme la protection de la réputation), ce qui augmenterait leur degré de PS dans un cours en ligne.

Schrum *et al.* (2012) ont voulu soutenir les formateurs et les étudiants engagés dans des cours en présentiel, en ligne ou hybrides dans des *community colleges* en ayant recours à des *coachs*. Le processus de coaching, actualisé à travers différents dispositifs numériques (site web, courriel, etc.), a été examiné à travers le concept de PS. Constatant qu'aucune relation significative n'a été établie entre les coachs et les formateurs participant au projet, la nécessité de bien définir et de partager le but du projet et les rôles de chacun ressort clairement, surtout que les participants au projet ne provenaient pas des mêmes institutions.

Quant à Conrad (2009), elle s'intéresse aux absences prolongées d'étudiants suivant un cours en ligne. Son étude confirme que la PE et la connaissance de soi sont des facteurs importants pour maintenir l'harmonie au sein du groupe. C'est la PS qui permettrait des niveaux plus élevés de PC, grâce à la cohésion du groupe. Ainsi, c'est la PC qui serait la plus affectée lors des périodes prolongées d'absence. Les participants reconnaissent également qu'il y a une relation entre leur progrès cognitif et la constitution sociale au sein du groupe (un environnement d'apprentissage convivial serait favorable), ainsi qu'avec la nature de la PE (qui peut rendre l'absence plus ou moins facile).

Deux articles soulignent la nécessité d'intégrer la « netiquette » au sein de la classe virtuelle. Pour Dow (2008), chaque FAD devrait commencer par une formation sur les habiletés sociales en ligne. Selon Kehrwald (2008), l'habileté à lire et à envoyer des signes de PS a un impact considérable sur l'expérience des apprenants en FAD : les programmes de formation devraient donc inclure une approche de ces habiletés pour qu'ils puissent développer leurs compétences d'apprenants en ligne.

Discussion et perspectives

Afin de favoriser la présence, les outils d'interaction en ligne (tout particulièrement les forums électroniques) semblent constituer les « fondations numériques » de la classe virtuelle. Par une utilisation complémentaire, la vidéo peut également permettre une interaction en ligne soutenant la présence, mais c'est dans un contexte de formation auto-rythmée (soit en asynchrone, par des pré-enregistrements) que la vidéo permettrait la flexibilité désirée par les apprenants (Poellhuber *et al.*, 2012). Quant à l'environnement virtuel 3D, l'innovation semble prometteuse en ce qui concerne la PS, même si Edirisingha *et al.* (2009) se demandent s'il ne s'agit pas plutôt d'une prétention sociale.

Afin de soutenir une présence avérée au sein de la communauté d'apprentissage, le formateur devrait chercher à favoriser l'émergence d'un certain profil chez les apprenants, aménageant un certain équilibre entre auto-efficacité personnelle, auto-efficacité collective, cohésion autour de la tâche et cohésion au sein du groupe (Remesal et Colomina, 2013).

Conrad (2009) souligne également l'importance de la cohésion du groupe (l'une des dimensions de la PS au sein de la CAL) pour espérer un engagement cognitif. Selon Dorner (2012), le formateur devrait prendre appui sur une bonne connaissance des participants et une posture non directive serait à privilégier afin de favoriser les interactions entre les membres du groupe. En ce sens, même si l'apport théorique de Kehrwald (2010) à l'égard de la PS (qui doit être démonstrative, dynamique et cumulative) permet de guider les interventions en FAD, une confusion demeure entre les PE et PS du formateur.

S'intéressant à l'utilisation de la vidéo, Borup *et al.* (2012) proposent trois types d'interactions soutenues par un dispositif numérique et pédagogique : formateur-apprenants, apprenants-apprenants et apprenants-formateur. Ma (2013), qui préconise une approche non interventionniste, appuie également un profil interactif pour le formateur en indiquant que de hauts niveaux d'interaction sociale et de collaboration en FAD contribuent à l'établissement d'une communauté favorisant la pensée critique (qui peut s'apparenter à la PC). En plus du rôle de modérateur proposé par Edirisingha *et al.* (2009), l'interaction du formateur afin de soutenir la PE et la PS relève des rôles de facilitateur et de gardien de communauté (Caudle, 2013).

Quant à Wang et Chen (2008), ils proposent des principes relatifs au design (dimension de la PE) et à une utilisation des outils d'interaction en ligne :

1. établir des standards par des commentaires initiaux,
2. encourager la PC par des consignes précises,
3. permettre une certaine flexibilité.

Selon Borup *et al.* (2013), cette flexibilité serait tout particulièrement appréciée des apprenants introvertis, ce qui témoigne de l'importance de la différenciation afin de stimuler la présence en FAD. Les enjeux culturels sont également à considérer (Wang et Wang, 2012).

Face au défi de la présence en FAD et au besoin d'explorer différents types d'expériences d'apprentissage pour différentes catégories d'apprenants, notre recension témoigne du support offert dans certaines institutions en enseignement supérieur. Il s'avère qu'une clarification des rôles est essentielle (Schrum *et al.*, 2012), et qu'une formation destinée aux apprenants sur la « nétiquette » est porteuse d'espoir (Dow, 2008 ; Kehrwald, 2008).

Selon Morgan (2011), il est grand temps pour les créateurs et les formateurs (qui percevraient la PE de différentes façons) d'expérimenter des approches non conventionnelles pour les cours en ligne, voire de réexaminer leur perception des pratiques gagnantes quant à l'apprentissage en ligne. Entre les cours traditionnels en présentiel et une immersion totale dans un environnement virtuel 3D, Wang et Chen (2008) et Caudle (2013) nous rappellent que les formations hybrides allient parfois les avantages des deux pôles. Ainsi, l'innovation au service de l'apprentissage des étudiants relève peut-être d'un juste équilibre entre présentiel et distance.

Références

- Akyol, Z. et Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry : Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250.
- Borup, J., West, R. E. et Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *Internet and Higher Education*, 15, 195-203.
- Borup, J., West, R. E. et Graham, C. R. (2013). The influence of asynchronous video communication on learner social presence : a narrative analysis of four cases. *Distance Education*, 34(1), 48-63.
- Caudle, L. (2013). Using a sociocultural perspective to establish teaching and social presences within a hybrid community of mentor teachers. *Adult Learning*, 24(3), 112-120.
- Conrad, D. (2009). Cognitive, instructional, and social presence as factors in learners' negotiation of planned absences from online study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3).
- Dorner, H. (2012). Effects of online mentoring in computer-supported collaborative learning environments : mentor presence and cognitive engagement. *American Journal of Distance Education*, 26(3), 157-171.
- Dow, M. J. (2008). Implications of social presence for online learning : a case study of MLS students. *Journal of Education for Library and Information Science*, 49(4), 231-242.

- Edirisingha, P., Nie, M., Pluciennik, M. et Young, R. (2009). Socialisation for learning at a distance in a 3-D multi-user virtual environment. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 458-479.
- Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment : computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning : cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Kawachi, P. (2011). Unwrapping presence. *Distances et savoirs*, 9(4), 591-609.
- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1), 89-106.
- Kehrwald, B. (2010). Being online : social presence as subjectivity in online learning. *London Review of Education*, 8(1), 39-50.
- Kozan, K. et Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *The Internet and Higher Education*, 21, 68-73.
- Ma, A. W. W. (2013). Evaluating how the computer-supported collaborative learning community fosters critical reflective practices. *Interdisciplinary Journal of E-learning and Learning Objects*, 9, 51-75.
- Moore, M. G. (1980). Independant study. In R. D. Boyd et J. Apps (dir.), *Redefining the discipline of adult education* (p. 16-31). San Francisco : Jossey Bass.
- Morgan, T. (2011). Online classroom or community-in-the-making ? Instructor conceptualizations and teaching presence in international online contexts. *The Journal Of Distance Education*, 25(1).
- Poellhuber, B., Racette, N. et Chirchi, M. (2012). De la présence dans la distance par la visioconférence Web. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 63-77.
- Remesal, A et Colomina, R. (2013). Social presence and online collaborative small group work : a socioconstructivist account. *Computers & Education*, 60, 357-367.
- Shea, P., Hayes, S., Uzuner-Smith, S., Gozza-Cohen, M., Vickers, J. et Bidjerano, T. (2014). Reconceptualizing the community of inquiry framework : exploratory and confirmatory analysis. *The Internet and Higher Education*, 23, 9-17.
- Schrum, L., English, M. C. et Galizio, L. M. (2012). Project DAVES : an exploratory study of social presence, e-mentoring, and vocational counseling support in community college courses. *Internet and Higher Education*, 15, 96-101.
- Wang, J. et Wang, H. (2012). Place existing online business communication classes into the intenational context : social presence from potential learners' perspectives. *Journal of Technical Writing and Communication*, 42(4), 431-451.
- Wang, Y.-M. et Chen, V. D.-T. (2008). Essential elements in designing online discussions to promote cognitive presence - a practical experience. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3-4), 157-177.
- Whittemore, R. et Knafl, K. (2005). The integrative review : updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553.

[1] Voici quelques-uns des descripteurs utilisés : hybrid* or blended or online or elearning or e-learning or distance or web-based or virtual* or computer-mediated or electronic or Internet or web-mediated, 'institution* presence' or 'teach* presence*' or 'instructor* presence' or 'emotion* presence*' or 'transaction* presence*' or 'cognitive* presence*' or 'social* presence*' or 'presence pedagogy' or 'technologic* presence' or 'identity presence' or 'student* presence*' or 'learn* presence*' or 'absen* presence*' or 'online presence*' or 'virtual

presence*' or 'community of inquiry' or 'online presence*' or 'web presence*', 'higher education' or colleg* or cégep or graduat* or undergraduate* or postsecondary or bachelor* or master* or *doctora* or universit*.

[2] auto-efficacité personnelle, auto-efficacité collective, cohésion autour de la tâche et cohésion au sein du groupe