

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION DE L'OFFRE DE FORMATION LINGUISTIQUE À DISTANCE
DESTINÉE AUX ÉTUDIANTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE DES
FORCES ARMÉES CANADIENNES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
DANIELLE BÉRUBÉ

DÉCEMBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais premièrement remercier ma directrice, Mme Véronique Fortier pour son aide et son soutien pendant ce projet de recherche. Merci pour vos conseils, votre patience et vos encouragements. Merci aussi à mes lecteurs, M. Tom Cobb et M. Simon Collin.

Merci Pascal Ntirampeba, ce projet n'aurait pas vu le jour sans nos longues discussions. Merci à l'ELFC de m'avoir encouragée dans mon projet de recherche, un merci spécial à mes superviseuses : Sylvie Kucharski, Idelta Vieira, Jocelyne Bédard et Louisa Arcarone. Merci à Keith West et à l'équipe de Benoit Phaneuf pour leur précieuse aide avec les données et à Frédéric Samson pour son aide avec l'anglais.

Merci à Laurent et à ma famille, vous avez toujours été là pour m'encourager aux moments plus difficiles et quand j'avais envie d'abandonner. Merci à Brigitte, nos projets étaient différents, mais nos « dîners d'éléphants » ont aidé plus que tu ne peux te l'imaginer.

Finalement, j'aimerais remercier le Major Lawrence Méthot et Mme Michelle Séguin, sans qui je ne serais pas retournée aux études.

DÉDICACE

À la douce mémoire des
proches qui nous ont quittés pendant
ce projet : Ami André, Grand-papa Jos,
Belle-maman Annie, Parrain Denis et Collègue Michel

« La vie est une longue procession... »

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	xi
CHAPITRE 1 : Problématique	1
1.1 Contexte de l'étude	1
1.2 Études sur les didacticiels de langues	4
1.3 Question de recherche	7
1.4 Offres de cours et variables observées.....	8
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	11
2.1 Formation à distance.....	11
2.1.1 Formation des adultes en milieu de travail.....	14
2.1.2 Formation linguistique des adultes en milieu de travail.....	17
2.2 La distance transactionnelle en formation à distance.....	18
2.2.1 La communauté d'apprentissage.....	19
2.2.2 Présence sociale	20
2.2.3 Présence cognitive.....	21
2.2.4 Présence éducative	22
2.2.5 Présence et apprentissage des langues.....	23
2.2.6 Implications pour cette étude	25
2.3 Définitions et terminologie.....	25
2.3.1 Temps de formation	26
2.3.2 Progression.....	26
2.3.3 Abandon.....	27
2.3.4 Résultats : réussite et échec.....	28
2.4 Conclusion et hypothèses	29
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	30
3.1 Contexte d'apprentissage.....	30
3.1.1 Description des étudiants	31
3.1.2 Description des services de formation linguistique à distance à l'ELFC	32

3.1.3 Description du programme Alliés Web.....	34
3.2 Données évaluées	40
3.2.1 Sélection des étudiants et des données	41
3.2.2 Compilation des données.....	46
3.2.3 Construction et analyse des variables.....	53
3.3 Questionnaire - groupe en mode autonome	58
3.4 Conclusion.....	60
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....	61
4.1 Temps de formation.....	61
4.1.1 Taux de participation des trois groupes.....	62
4.1.2 Groupe tutoré	64
4.1.3 Groupe en suivi minimal.....	68
4.1.4 Comparaison entre les groupes.....	72
4.2 Progression	73
4.2.1 Groupe tutoré	73
4.2.2 Groupe en suivi minimal	74
4.3 Taux d'abandon.....	77
4.3.1 Abandon : L'influence du groupe de grade	79
4.3.2 Abandon : Le cas du groupe en mode autonome.....	80
4.4 Résultats aux tests.....	80
4.4.1 Le test de classement.....	81
4.4.2 Tests de niveaux et ELS : Groupe tutoré.....	82
4.4.3 Tests de niveaux : Groupes en suivi minimal et en mode autonome.....	84
4.5 Sondage : étudiants du groupe en mode autonome.....	84
4.5.1 Réponses à la question à choix multiples	85
4.5.2 Commentaires des étudiants.....	87
4.6 Synthèse des résultats	90
CHAPITRE 5 : DISCUSSION	93
5.1 Synthèse des résultats	93
5.2 Les étudiants du groupe en mode autonome.....	95
5.2.1 Recommandations pour l'augmentation du taux de participation en mode autonome.....	100
5.3 Temps de formation.....	101
5.3.1 Comparaison entre les groupes.....	102

5.3.2 Groupe tutoré	102
5.3.3 Recommandations pour le temps d'utilisation du groupe tutoré	103
5.3.4 Groupe en suivi minimal	104
5.4 Progression	106
5.5 Abandon	107
5.5.1 Recommandations pour la réduction du taux d'abandon	110
5.6 Réussite.....	112
5.7 Limites de l'étude	112
CONCLUSION.....	114
ANNEXE A.....	116
Courriel sondage aux étudiants du groupe en mode autonome	116
BIBLIOGRAPHIE.....	117

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
2.1 L'expérience éducationnelle de Garrison <i>et al.</i> (2000), p. 88.	20
3.1 Exemple de page d'accueil dans <i>Alliés Web</i>	35
3.2 Exemple d'exercice oral dans <i>Alliés Web</i>	37
3.3 Exemple d'exercice de grammaire dans <i>Alliés Web</i>	38
3.4 Exemple de rapport de cours dans <i>Alliés Web</i>	39
3.5 Répartition entre les membres du rang et les officiers par groupe	44
4.1 Répartition entre les étudiants qui ont commencé leur formation et ceux qui n'ont jamais commencé dans les trois groupes (n=425).....	63
4.2 Répartition des étudiants du groupe tutoré qui ont terminé un niveau, par nombre d'heures de travail (n=48).....	65
4.3 Répartition du temps passé dans le programme : suivi minimal (n=38).....	70
4.4 Répartition du temps passé dans le programme : sous-groupe en suivi minimal (n=9).....	71
4.5 Répartition des activités complétées par les étudiants : groupe en suivi minimal (n=38).....	76

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
3.1 Grades dans les Forces armées canadiennes	32
3.2 Opérationnalisation des variables.....	58
4.1 Moyenne d'heures de formation par niveau complété : groupe tutoré (n=77)	66
4.2 Nombre de semaines de formation pour compléter un niveau : groupe tutoré (n=77).....	67
4.3 Nombre d'heures de formation par niveau complété : sous-groupes dans le groupe tutoré (n=77)	68
4.4 Taux de participation : groupe en suivi minimal (n=38).....	69
4.5 Comparaison entre les deux groupes : moyennes d'heures par niveau (n=37).....	72
4.6 Évaluation de la qualité du travail : groupe en suivi minimal (n=38).....	75
4.7 Taux d'abandon : comparaison entre les trois groupes (n=425)	78
4.8 Comparaison du taux d'abandon par groupe : groupe tutoré et en suivi minimal (n=135).....	79
4.9 Abandon : comparaison entre les membres du rang et les officiers : groupe tutoré (n=124).....	80
4.10 Taux de réussite : groupe tutoré (n=77)	82
4.11 Répartition des résultats du niveau 5 : groupe tutoré (n=7)	83
4.12 Répartition des résultats du niveau 7 : groupe tutoré (n=4)	83
4.13 Sondage, réponses des étudiants : groupe en suivi minimal (n=88)	86

RÉSUMÉ

Le but de cette étude était de mieux comprendre l'utilisation d'un logiciel d'apprentissage des langues, *Alliés Web*, développé par les Forces canadiennes afin d'offrir de la formation linguistique à distance et à temps partiel aux militaires qui en font la demande.

Pour ce faire, nous avons observé les données d'utilisation du programme *Alliés Web* de trois groupes d'étudiants en ligne et à distance (n=425), c'est-à-dire un groupe en mode tutoré (suivi hebdomadaire et communications synchrones), un groupe en suivi minimal (suivi mensuel sans communications synchrones) et un groupe en mode autonome (sans suivi). Nous avons comparé le comportement des groupes relativement à leur utilisation du logiciel selon quatre variables : le temps d'utilisation du programme, la progression dans le programme, le taux de réussite et le taux d'abandon.

Les résultats de cette étude permettent d'abord de confirmer et préciser les conclusions de Leakey (2011) et Nielson (2011) qui ont souligné un abandon massif des étudiants en mode autonome en apprentissage des langues à l'aide de logiciels. En effet, dix mois après leur inscription, 211 des 212 candidats observés n'ont pas activé leur compte dans le programme pour lequel ils s'étaient inscrits. Un court sondage a toutefois permis d'identifier le manque de temps comme raison affirmée de l'abandon et a confirmé leur intention de commencer leur formation en ligne ultérieurement.

Nos résultats permettent par ailleurs de corroborer la théorie de la distance transactionnelle en apprentissage à distance proposée par Moore (1993) et Garrison *et al.* (2000) et qui établit un lien entre, d'une part, la présence du professeur et, d'autre

part, la motivation et la réussite des étudiants. Nous mettons en effet en lumière la relation entre les variables observées et la présence du professeur, ce qui nous amène à conclure qu'une plus grande réussite des étudiants et qu'une réduction du taux d'abandon pourraient passer par la réduction de la distance transactionnelle entre les élèves et les professeurs.

Mots clés : Formation en ligne, apprentissage des langues à distance, formation des adultes, mode autonome, abandon, distance transactionnelle.

ABSTRACT

The objective of this research was to better understand the use of a language-learning software system, *Allies Web*, developed by the Canadian Forces and that provide, upon request a distance and part-time language training tool to the military.

To do so, we observed and compared the data for *Allies Web* usage from three groups of students undergoing distance online training (n=425): one tutored group (weekly monitoring and synchronous communications), one minimal follow-up group (monthly monitoring without synchronous communications) and one group in standalone mode (without monitoring). We compared groups using four variables: time spent using the program, progress in the program, success rate and dropout rate.

The conclusions of this research confirm and clarify the findings of Leakey (2011) and Nielsen (2011), which highlighted a massive dropout rate of students in standalone online language training. Indeed, ten months after their enrollment, 211 of 212 candidates had not activated their account in the program for which they had registered. A short survey nevertheless identified lack of time as the main reason of dropping out, but also confirmed students' intention to start their online training at some point in future.

The findings also support the transactional distance theory in distance learning proposed by Moore (1993) and Garrison *et al.* (2000), which establishes the link between, on one hand, the presence of a teacher and, on the other hand, motivation and student success. We highlight the relationship between the observed variables and the presence of a teacher, which leads us to conclude that reducing the transactional distance between students and faculty can result in greater student success and a reduction in the dropout rate.

Key words: Online training, distance language learning, adult training, standalone, dropout, transactional distance.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Contexte de l'étude

La formation aux adultes en milieu de travail est en augmentation depuis quelques années. En effet, selon Statistique Canada, le taux de participation à de la formation chez les Canadiens sur le marché de l'emploi a augmenté de 26 % à 31 % entre 1993 et 2002 (Hurst, 2008). Les chefs d'entreprises et les gestionnaires de la fonction publique sont en recherche constante de moyens économiques et flexibles d'offrir de la formation répondant aux besoins de leurs employés (Kyndt et Baert, 2013). Ainsi, dans certains domaines, l'augmentation de la demande de formation en ligne est plus grande que celle en salle de classe (Cinkara et Bagceci, 2013; Kuo, Walker, Belland, et Schroder, 2013) et le développement de programmes d'enseignement entièrement en ligne est en expansion (Adams Beckers, Rodriguez, Estrada et Davis, (2016); Wang et Chen, 2009).

Cette réalité s'applique aussi pour l'enseignement des langues et de plus en plus d'employeurs et d'employés se tournent vers la formation linguistique en ligne (Nielson, 2011). Les offres de logiciels d'applications et de sites de références pour l'apprentissage des langues sont aussi en progression, proposant une grande variété de solutions et de possibilités pour les étudiants désireux d'améliorer leurs compétences linguistiques (Blake, 2009). Certains logiciels ou applications sont payants, tels que TELL ME MORE ou Rosetta Stone, alors que d'autres sont gratuits ou partiellement gratuits, c'est-à-dire qu'ils offrent des services supplémentaires lors d'un abonnement payant, et peuvent aussi être collaboratifs comme Memrise, Babbel,

Livemocha ou Duolingo¹. La collaboration peut prendre plusieurs formes, c'est-à-dire que les usagers peuvent évidemment apprendre de la nouvelle matière, mais aussi créer des cours ou agir en tant que professeur.

Malgré les nombreux sites ou applications visant l'apprentissage d'une langue seconde (L2) et étant disponibles à tous, certaines organisations choisissent plutôt de développer leurs propres outils, et ce afin de mieux répondre aux besoins des employés, mais aussi de contrôler la qualité, le contenu et la disponibilité du matériel. C'est le cas de la fonction publique fédérale canadienne, dont de nombreux employés sont soumis à la Loi sur les langues officielles qui oblige ceux qui occupent des postes de gestion ou qui offrent du service à la clientèle à posséder un niveau minimal de bilinguisme (Loi sur les langues officielles, 1985). La maîtrise de la L2 est donc une préoccupation importante pour les employés et l'offre de cours en ligne reflète cette réalité puisque les cours liés à l'apprentissage de la L2 représentent plus de 50 % des cours en ligne offerts en mode autonome par l'école de la fonction publique du Canada². Ces formations linguistiques sont parfois optionnelles et libres, mais aussi parfois obligatoires. Elles sont généralement autodirigées, c'est-à-dire que les employés n'ont pas accès à des classes ou des professeurs, mais elles permettent aux employés de les compléter aux moments qui leur conviennent le mieux.

Comme les autres employés de la fonction publique fédérale, les militaires des Forces armées canadiennes (FAC) doivent aussi se conformer à la Loi sur les langues officielles et le bilinguisme est un enjeu majeur dans la carrière militaire, notamment pour obtenir des promotions. Dans les FAC, la formation en ligne pour l'enseignement des langues officielles n'est pas nouvelle; les FAC veulent néanmoins trouver des façons efficaces et économiques à court, moyen et long terme de former

¹ Notez que, malgré que les produits soient disponibles séparément, la compagnie Rosetta Stone s'est portée acquéreur de Livemocha en 2013 et de TELL ME MORE en 2014.

² Pour consulter le site d'outils d'autoévaluation et d'apprentissage en ligne gratuits en français et en anglais offerts par l'école de la fonction publique du Canada, consultez le site : <http://www.cspsefpc.gc.ca/lt/index-fra.aspx>. L'accès à la liste complète des cours n'est toutefois disponible qu'aux fonctionnaires fédéraux qui s'y inscrivent.

les militaires dans leur L2, mais aussi de leur permettre de maintenir leurs compétences linguistiques à long terme.

Afin d'atteindre ses objectifs de bilinguisme, les FAC utilisent divers services de formation linguistique pour les militaires (écoles privées ou professeurs employés par le ministère) qui suivent tous un programme commun, soit le Curriculum de français des Forces canadiennes (CFFC). Ce programme a été développé spécifiquement pour les militaires canadiens par une équipe de pédagogues et d'experts en évaluation, et est utilisé partout au Canada pour la formation linguistique en français L2. En plus de la version papier officielle du programme, une version programmée (*Alliés Web*) est aussi disponible. La version programmée est constituée d'activités conçues spécialement pour être réalisées en ligne et permet de travailler autant les compétences en lecture, en écriture et en expression orale. *Alliés Web* intègre par exemple des vidéos, des activités interactives et permet aux étudiants d'obtenir une rétroaction instantanée, en plus de compiler des statistiques sur leurs performances. Cette version suit toutefois la même progression, et présente le même vocabulaire ainsi que les mêmes fonctions langagières que la version papier. Les étudiants qui utilisent la version papier ont donc la possibilité d'utiliser *Alliés Web* en complément de formation au besoin.

Même si *Alliés Web* est utilisé depuis plusieurs années, le programme n'a pas été étudié de façon systématique et approfondie quant à sa réelle utilisation par les militaires. Ce programme de formation linguistique en ligne, pour lequel de nombreuses données d'utilisation sont enregistrées, offre une opportunité intéressante de tenter de répondre à certaines questions de recherche en apprentissage de la L2, particulièrement sur la formation linguistique à distance avec ou sans professeur. En effet, parce que des données d'utilisation sont disponibles pour trois différentes offres de cours à temps partiel, il est possible d'en comparer le temps d'utilisation, le nombre d'activités complétées, le taux d'abandon et le taux de réussite. Il sera ainsi possible de mieux comprendre comment les militaires canadiens utilisent le

programme et de faire des recommandations quant à son utilisation. De façon plus large, cette recherche s'inscrit dans un effort de recherche visant à mieux comprendre comment les étudiants adultes et en milieu de travail utilisent les programmes de formation linguistique en ligne en comparant les résultats avec ceux d'autres études disponibles, lesquelles sont peu nombreuses.

En effet, malgré la multiplication des didacticiels de langues, très peu d'études empiriques ont été conduites quant à l'utilisation réelle de programmes complets d'apprentissage de langues en lignes comparables à *Alliés Web*.

1.2 Études sur les didacticiels de langues

Nous avons trouvé uniquement deux études portant directement sur le sujet. La première (Leakey, 2011) est un livre ayant pour objectif principal de fournir un outil d'évaluation des logiciels d'apprentissage des langues en ligne. Un chapitre est consacré à l'analyse de l'utilisation réelle du logiciel *TELL ME MORE* des étudiants d'une université. Les résultats ont démontré une très faible participation de la part des 63 étudiants s'étant engagés à utiliser le programme pour leur formation linguistique, c'est-à-dire qu'un seul étudiant a utilisé le programme de façon soutenue, soit entre 16 et 20 heures d'utilisation et que 16 autres l'ont utilisé plus de 5 heures. Dans l'analyse des résultats, Leakey explique la faible participation par le fait que les étudiants sont en milieu scolaire, et donc qu'ils ont donc l'habitude de travailler avec des professeurs. Il note aussi que certains problèmes techniques et l'absence de matériel sur mesure auraient pu nuire à l'utilisation. Il recommande de reconduire des études similaires avec des groupes plus larges et dans le monde du travail ou le milieu des affaires.

L'autre étude portant sur l'utilisation du mode autonome pour l'apprentissage des langues secondes que nous avons recensée est celle qui a été conduite par Nielson

(2011). Elle s'intéresse à l'utilisation des logiciels *TELL ME MORE* et *Rosetta Stone* chez des employés du gouvernement fédéral américain (n=326). Selon l'auteure, les études disponibles sont plus souvent qualitatives et mesurent peu l'impact réel de ce type de logiciels sur l'apprentissage. Ainsi, on en sait peu de la réelle efficacité des logiciels, mais aussi sur les conditions dans lesquelles ils devraient être utilisés (p. 110). Ainsi, plutôt que de faire une étude qualitative basée sur des sondages auprès d'utilisateurs, elle s'est attardée à l'utilisation des logiciels, c'est-à-dire qu'elle a observé le temps de formation et mesuré l'acquisition du vocabulaire associée à l'utilisation du logiciel. Les conclusions de cette étude démontrent, comme celle de Leakey (2011), une très faible participation des étudiants dans leur formation. Dans la phase 1 de l'étude (*Rosetta Stone*), un seul étudiant sur les 150 a complété les 200 heures du programme, alors que six ont fait la moitié du programme (100 heures). Dans la phase 2 (*TELL ME MORE*), sept étudiants sur les 176 ont fait plus de 25 heures sur les 130 heures du programme pour lequel ils s'étaient engagés. La qualité du travail fait dans le système n'a pas été évaluée par la chercheuse, mais deux posttests avaient pour objet d'évaluer le vocabulaire acquis. Parmi les 176 étudiants, 22 ont participé au premier posttest et 4 seulement au deuxième posttest. Leurs résultats n'ont pas démontré d'amélioration des compétences liées au vocabulaire, au contraire; les résultats du groupe d'étudiants intermédiaires ont plutôt légèrement reculé.

Nielson attribue l'abandon massif à différents facteurs : des problèmes techniques, l'absence de professeur et le fait que le matériel n'est ni modifiable, ni adapté à la réalité des étudiants observés. Selon elle, les logiciels commerciaux promettent l'atteinte du bilinguisme de façon rapide et amusante et ils ont été conçus pour être utilisés sans professeur et pour permettre d'offrir un maximum de flexibilité d'utilisation à l'étudiant. Il peut donc sembler attrayant pour les employeurs d'encourager les employés à utiliser ces logiciels en mode autonome afin d'atteindre leurs objectifs linguistiques. Elle mentionne toutefois qu'il faut s'assurer que les

logiciels sont utilisés, mais aussi qu'ils le sont de façon adéquate. Elle conclut que la formation linguistique en mode complètement autonome est peu prometteuse et qu'un professeur devrait faire partie de la formation. Pour les études ultérieures, elle recommande que le matériel soit plus adapté aux besoins et objectifs des étudiants, mais aussi qu'ils ne soient pas des débutants :

« Future research with self-study materials would likely have more robust results if the products were selected according to learners' needs, if the learners were given specific (and measureable) learning goals, and if the participants began the study with some proficiency in the target languages. »
(p. 126)

Les étudiants de langue seconde des Forces canadiennes qui utilisent *Alliés Web* répondent aux recommandations de ces deux études. Tout d'abord, comme *Alliés Web* a été développé pour les employés militaires canadiens, le matériel (vidéos, listes de vocabulaire, etc.) est lié aux besoins des étudiants; par exemple, dès la première leçon, l'étudiant apprend les grades et comment saluer un supérieur. De plus, parce que le programme est utilisé depuis plus de 15 ans auprès de plusieurs centaines d'étudiants ayant réussi différents niveaux et que le programme respecte les critères de qualité énoncés dans Plan d'instruction, les FAC et l'École de Langues des Forces canadiennes (ELFC) considèrent que le logiciel est adapté aux besoins des étudiants en matière de contenu et de structure. Les étudiants sont de niveaux variés, de débutants à avancés et les problèmes techniques sont pris en charge par les techniciens de l'ELFC.

Nous pensons donc que l'observation des habitudes d'utilisation des étudiants en formation linguistique à distance avec le programme *Alliés Web* pourrait aider à préciser les conclusions présentées dans les études de Leakey (2011) et Nielson (2011). De plus, il sera possible de comparer l'utilisation en mode autonome du programme, avec les données d'utilisation disponibles des étudiants qui sont en formation à distance avec un professeur et suivi. Ainsi, la comparaison d'utilisation

de ces trois offres de cours nous permettra d'observer l'influence du professeur sur le temps d'utilisation du programme, mais aussi la réussite et le taux d'abandon.

Dans sa théorie de la distance transactionnelle, Moore (1993) parle de l'influence de la communauté d'apprentissage et des effets de la présence plus ou moins distante des professeurs dans ce type de formation. Nous pensons donc qu'il sera intéressant d'observer ces étudiants de L2 formant un bassin plutôt homogène (militaires canadiens utilisant tous le même logiciel dans des contextes similaires) à partir de cet angle puisque la distance du professeur est le principal élément qui distingue nos trois groupes les uns des autres.

1.3 Question de recherche

La compilation et comparaison des données devrait nous permettre de mieux comprendre la réelle utilisation du programme dans un contexte réel de formation linguistique à distance et en ligne à temps partiel. La question de recherche est donc la suivante : quelles sont les utilisations du programme *Alliés Web* par les étudiants dans les trois offres de cours à distance offerts aux militaires des FC, en tenant compte des variables suivantes :

- Le temps de formation;
- La progression;
- Le taux d'abandon;
- Les résultats.

1.4 Offres de cours et variables observées

Voici les trois offres de cours dont les données seront comparées :

Formation tutorée : Formation à temps partiel de minimum 5 heures par semaines dans *Alliés Web* avec suivi par un professeur et avec communications synchrones hebdomadaires. Le cours est 23 semaines au maximum par niveau et l'étudiant est testé à la fin de son niveau.

Formation en suivi minimal : Formation avec suivi mensuel sans synchrone, correction en asynchrone et sans minimum d'heures à compléter. L'étudiant passe un test de classement et une leçon d'accueil lui permettant de se familiariser avec le programme. Il peut être testé à la fin de son niveau.

Formation en mode autonome : Formation entièrement autodirigée en mode autonome sans suivi et sans synchrone ni asynchrone. L'étudiant ne reçoit pas de test de classement et n'a pas accès à un test de fin de niveau.

Nous comptons compiler et comparer quatre variables relatives à l'utilisation du logiciel *Alliés Web* par les étudiants : Le temps d'utilisation, la progression, la réussite et le taux d'abandon et ce, dans les trois offres de cours de formation à distance et à temps partiel de l'ELFC, selon les disponibilités des données.

La mesure du *temps d'utilisation* sera observée de deux façons différentes selon les groupes. D'abord, pour le groupe tutoré, nous nous intéresserons au temps nécessaire aux étudiants, en moyenne, pour compléter un niveau. Nous comparerons également les moyennes de temps pour compléter chacun des niveaux afin de savoir si certains niveaux se complètent plus rapidement ou plus lentement que d'autres. Pour les groupes en suivi minimal et en mode autonome, parce que peu d'étudiants risquent de compléter un niveau, nous comptons en plus faire l'analyse du temps passé dans le programme par les étudiants qui n'ont pas complété un niveau. Cette mesure nous

permettra de voir si ces étudiants utilisent le programme de façon soutenue, même s'ils ne terminent pas un niveau.

De plus, pour les étudiants des groupes en suivi minimal et en mode autonome, afin d'avoir une idée plus précise de ce que font réellement les étudiants lorsqu'ils sont actifs dans le système, nous allons observer la *progression* de ces étudiants dans le programme, c'est-à-dire le nombre d'activités complétées ainsi que la qualité de leur travail. Cette observation vise notamment à compenser le fait que très peu d'étudiants ont été testés dans ces deux groupes. Cette mesure a également pour objectif de comparer la qualité du travail entre ces deux groupes, et ainsi de voir si la présence d'un professeur contribue à améliorer la qualité du travail et à favoriser l'utilisation du programme de façon adéquate.

Pour la variable de la *réussite*, nous voulons observer le taux de réussite aux deux tests passés par les étudiants du groupe tutoré : les tests officiels de la commission de la fonction publique (CFP) (tests faits après les niveaux 5 et 7) et les tests de niveaux (niveaux 1 à 4 et 6). Il sera également intéressant de comparer ces résultats aux tests de niveaux avec ceux des étudiants du groupe en suivi minimal, même s'ils sont peu nombreux à avoir été testés dans ce groupe.

Finalement, nous voulons observer le *taux d'abandon* dans les trois groupes. Nous croyons que la comparaison du taux d'abandon entre les trois groupes pourra donner une indication quant à la motivation des étudiants, mais aussi de leur satisfaction face à la formation suivie.

Cette étude permettra à la fois de contribuer à la recherche sur l'apprentissage des langues en ligne, mais également de mieux comprendre l'utilisation d'*Alliés Web* par les militaires canadiens afin de mieux répondre à leurs besoins en matière de formation linguistique. Finalement, parce que les études de Leakey (2011) et Nielson (2011) ont mis en lumière des difficultés importantes quant à la participation des étudiants à la formation linguistique en mode autonome, nous comptons également

consulter certains étudiants individuellement à l'aide d'un bref sondage afin de connaître les raisons expliquant leur absence de participation.

Dans le prochain chapitre, nous allons établir les concepts théoriques et proposer les définitions qui soutiennent notre étude.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, trois concepts clés liés au sujet de la recherche seront abordés. Premièrement, nous discuterons de la formation à distance (2.1), plus particulièrement de la formation des adultes en milieu de travail et de la formation linguistique des adultes en langue seconde à l'aide des technologies. Nous présenterons les définitions retenues et ferons un résumé d'études récentes qui rejoignent le cadre de la présente étude. Deuxièmement, nous présenterons plus en détail le concept de distance transactionnelle (2.2). Nous définirons les principaux thèmes sous-jacents à ce concept, c'est-à-dire la communauté d'apprentissage, les présences sociale, cognitive et éducative et verrons les implications pour notre étude. Finalement, nous opérationnaliserons les concepts importants pour notre étude : la progression, l'abandon, les résultats (la réussite et l'échec) (2.3).

2.1 Formation à distance

La formation à distance a beaucoup évolué depuis l'époque des cours par correspondance où les communications entre l'élève et le professeur se limitaient à l'envoi du matériel, des travaux et des corrections par la poste. Avec l'évolution des technologies et des outils de communication (comme les téléphones intelligents), la formation à distance s'adapte et se remodèle à partir des nouvelles possibilités et des nouvelles réalités. Pour définir la formation à distance, Legendre (2005) retient la définition du Conseil supérieur de l'éducation (1996) : « Démarche d'apprentissage assistée qui permet à l'étudiant d'accéder à des sources médiatisées de savoirs, sans l'intervention classique d'un professeur dans un espace et un temps déterminés, mais avec le soutien d'un réseau de ressources humaines et techniques d'encadrement ». Nous croyons que cette définition répond aux différentes réalités de nos étudiants militaires puisque, bien que les trois offres de formations soient différentes, cette

même définition peut s'appliquer dans les trois cas. C'est plutôt le degré de « soutien d'un réseau de ressources humaines et techniques d'encadrement » qui varie selon le groupe, c'est-à-dire que le professeur est présent de façon soutenue pour le groupe tutoré, moins soutenu pour le groupe en suivi minimal et absent pour le groupe en mode autonome. Pour ce dernier groupe, le professeur aura été présent pour la conception du programme uniquement.

Notons également que la définition mentionne l'accès à des *sources médiatisées de savoirs*. Dans le cas qui nous occupe, cette source médiatisée est la même pour les trois groupes, c'est-à-dire *Alliés Web*.

Tant en formation à distance qu'en salle de classe, il est généralement admis que, au-delà des technologies en elles-mêmes, c'est le matériel pédagogique disponible pour la formation, son utilisation et la pédagogie appliquée qui en assurent le succès (Blake, 2009; Golonka, Bowles, Frank, Richardson et Freynik, 2014; Leakey, 2011). Dans la méta-analyse de Golonka *et al.* (2014), plus de 350 études sur les technologies sont compilées afin d'aider à mieux comprendre l'influence des technologies sur l'apprentissage des langues. Les principaux outils technologiques utilisés en éducation (tableau interactif, iPod, blogue, dictionnaire électronique, clavardage et autres) y sont analysés à partir des résultats de recherches compilées. Les conclusions de l'analyse sont multiples, mais principalement, il est souligné que les réels avantages de l'utilisation des technologies en apprentissage des langues restent à être démontrés scientifiquement par des études empiriques de qualité : « *very few well-designed empirical studies support its efficacy for improving FL learning processes or outcomes* ». (p. 92) En revanche, les auteurs mentionnent que l'utilisation des technologies pourrait augmenter la motivation chez les étudiants, ce qui mènerait possiblement à un engagement plus profond et ainsi à un meilleur apprentissage. De fait, dans la méta-analyse de Dixon, Zhao, Shin, Wu, Su, Burgess-Brigham, Gezer et Snow, (2012), il est relevé que la motivation est un facteur important et reconnu qui favorise les apprentissages linguistiques : « *Motivation is a*

factor that has been established in the research literature as important for L2 learners in foreign language classroom settings » (p. 40).

Selon plusieurs chercheurs, s'il y a eu des doutes quant à la viabilité et la qualité des services offerts en formation à distance, ce n'est plus le cas aujourd'hui et ce type de formation est maintenant reconnu et accepté dans le milieu de l'éducation (Abrami, Bernard, Bures, Borokhovski et Tamim, 2011; Atchley, Wingenbach et Akers, 2013; Basal, Gurol et Sevindik, 2012; Wang et Vasquez, 2012). Certains paramètres devraient toutefois être respectés afin d'en assurer le succès. Par exemple, la technologie doit être fiable, le matériel doit être de qualité, un professeur doit pouvoir répondre aux questions des étudiants et les professeurs doivent être formés adéquatement afin de pouvoir offrir des services adéquats (Chametzky, 2014; Weston, 2010). Pour certains auteurs, les technologies et la formation à distance offrent un avantage à la salle de classe, notamment parce qu'elles sont moins chères, plus accessibles et que le matériel est parfois de meilleure qualité (Abrami *et al.*, 2011; Martin, McGill et Sudweeks, 2013; Weston, 2010).

Tout n'est toutefois pas parfait dans le monde de la formation à distance. L'anxiété liée à l'utilisation des technologies est parfois évoquée comme étant l'un des freins principaux au succès de la formation à distance. Plusieurs auteurs parlent en effet de l'augmentation potentielle de l'anxiété quant à l'utilisation des technologies, spécialement chez les étudiants qui ne sont pas à l'aise devant un ordinateur, ce qui risque de nuire à leurs performances (Jeffrey, Milne, Suddaby et Higgins, 2014; Kuo *et al.*, 2013; Leakey, 2011; Xiao, 2012).

De plus, l'enseignement à distance à l'aide des technologies présenterait un risque quant à la quantité de matériel disponible. En effet, il est facile, pour les étudiants, de se sentir dépassés par la masse d'information disponible en ligne. Selon Jeffrey *et al.*, (2014) les professeurs doivent faire attention à la quantité de contenu numérique donné parce que l'étudiant peut s'y perdre facilement. C'est l'une des raisons pour

lesquelles il est généralement admis que le professeur est la personne la mieux placée pour guider les étudiants dans leur formation et pour bien comprendre le milieu sociolinguistique dans lequel la formation a lieu (Martín Monje, 2014; Morris et Finnegan, 2008; Nielson, 2011; Xiao, 2012). Finalement, le taux souvent élevé des abandons est souvent relevé comme étant un défi de taille en formation à distance. (Bernard, Abrami, Lou, Borokhovski *et al.*, 2004; Blake, 2009)

Par ailleurs, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux perceptions des étudiants et des professeurs face à l'utilisation des technologies en éducation. La majorité de ces études confirment que les technologies sont généralement vues de façon positive et qu'elles aideraient à la motivation des étudiants (Stockwell, 2007; Wiebe et Kabata, 2010; Xiao, 2012). Cette nouvelle génération d'apprenants, qui aurait intégré les technologies dans la vie de tous les jours et qui l'utilise de façon naturelle, s'attendrait notamment à ce que les technologies fassent d'emblée partie des formations : « *learners who are aware of technological developments look for these developments to be reflected in the technology used in the language classroom* » (Stockwell, 2007, p. 118).

Toutefois, la majorité de ces études observent les étudiants et les professeurs en milieu scolaire et non en milieu professionnel. La formation à distance en milieu de travail présente certaines caractéristiques spécifiques auxquelles nous nous attarderons donc maintenant.

2.1.1 Formation des adultes en milieu de travail

Une méta-analyse sur la formation en milieu de travail, faite par Kyndt et Baert (2013), présente la compilation et l'analyse des résultats de 56 articles empiriques sur le sujet. Si l'étude ne s'attarde pas uniquement à la formation à distance, elle se penche toutefois sur les raisons qui poussent un employé à commencer une formation sur son lieu de travail. Les auteurs soulignent que l'éducation en milieu de travail est

nécessaire, spécialement si l'on tient compte de sa rapide évolution et des nombreuses adaptations auxquelles les employés doivent faire face. La formation est nécessaire pour les employés, mais aussi pour les employeurs. Tout commencerait par l'identification d'un besoin : « *The process that leads to educational participation starts with the experience of a need* » (p. 276). Par contre, l'identification de ce besoin ne mènerait pas nécessairement à une formation. Ce besoin doit se transformer en « intention d'apprendre » et par la suite, en participation à une formation si les différents facteurs sont réunis, tant pour les employeurs que pour les employés (Kyndt et Baert, 2013). Ces facteurs sont les suivants : avantages, inconvénients, coûts et profits. Finalement, les auteurs ajoutent que les employés qui ont confiance en leurs capacités de réussir la formation auront plus tendance à y participer, tout comme ceux qui ont précédemment vécu une expérience d'apprentissage positive.

D'autres facteurs sont à considérer pour la formation des employés à distance et en milieu de travail, tels que le temps alloué à la formation technologique ou pour l'adaptation au nouveau type d'enseignement (Jeffrey *et al.*, 2014). Par ailleurs, Nielson (2011) souligne qu'il faut aussi sensibiliser les patrons au fait qu'il est essentiel de libérer les employés de leurs tâches pendant leur formation en milieu de travail et de leur fournir tout le matériel et soutien dont ils ont besoin : « *Supervisors must be prepared to provide learners with release time from their job duties, ensure [...] materials are suitable for their workplaces (in terms of both content and technological accessibility), and make sure that technical support is available* » (p. 124).

Les critères énoncés dans ces études contribueraient à la réussite de la formation à distance chez les adultes en milieu de travail. Ils seront utiles à cette étude pour tenter de mieux comprendre les résultats des analyses de données menées sur l'utilisation du programme de formation linguistique. Les étudiants observés dans la présente étude sont des militaires canadiens. Pour eux, la formation continue est considérée comme étant nécessaire et la formation à distance est offerte depuis longtemps. Plusieurs

types de cours militaires théoriques sont disponibles en ligne et en mode autonome, ce qui permet aux étudiants de bénéficier de la flexibilité des heures et des lieux de formation. Pour cette clientèle particulière, la flexibilité est l'enjeu principal lorsque vient le temps de choisir une formation à distance. En effet, dans une étude sur la place de la formation à distance chez les officiers des Forces canadiennes, Balager (2011) mentionne que la flexibilité est la raison principale poussant les officiers à faire de la formation à distance spécialement si l'on tient compte des nombreuses mutations et des déploiements. Dans la même veine, dans son étude sur les perceptions qu'ont les militaires américains de l'efficacité de la formation à distance, Weston (2010) souligne l'importance de pouvoir permettre aux militaires de poursuivre leurs formations alors qu'ils sont en déploiement :

Higher education programs need to go beyond the physical structure of a campus to reach students worldwide. The Army especially needs to develop Internet-based programs responsive to soldiers in increasingly remote places as far-flung as Iraq, Afghanistan, and Ethiopia. (p. 2)

Weston (2010), mentionne à plusieurs reprises l'importance de la flexibilité des cours à distance offerts aux militaires américains : « *Overall, a majority of respondents indicated they took online courses because these courses fit their schedules* » (p. 57). Cette flexibilité offre des avantages que l'éducation en présentiel ne permet pas : « *Many students favor the flexibility and anytime, anywhere characteristics of distance education over resident schools.* » (p. 81)

Alors que la majorité des études mentionnées ci-haut concernent la formation en milieu de travail de façon générale, dans la prochaine partie, il sera question plus en détail de la formation linguistique.

2.1.2 Formation linguistique des adultes en milieu de travail

Peu d'études empiriques se concentrent sur la formation linguistique en milieu de travail dans un contexte non scolaire comme c'est le cas pour les étudiants militaires observés dans la présente étude. Généralement, les études consultées se déroulent dans un cadre universitaire et ont majoritairement été conduites sur des professeurs, notamment des professeurs de langue. Par exemple, Ulitsky (2000) a mené une étude auprès de professeurs de langues se qualifiant eux-mêmes de « doués avec les langues ». Les participants ont eu à jouer le rôle d'étudiant et à utiliser les technologies pour apprendre une nouvelle langue, tout en tenant un journal. Il souligne que la formation en salle de classe ne préparerait pas nécessairement bien les étudiants aux défis que présente la formation à distance, et vice versa : « *The training they received in traditional classrooms did not prepare them as independent learners, and the multimedia environment, in and of itself, did not instruct them in independent thinking, nor could it provide them with the challenge naturally present in a traditional classroom* » (p. 313). Malgré certaines difficultés rencontrées lors de leur apprentissage, certains d'entre eux ont noté qu'il serait plus difficile pour eux, à la suite de leur expérience en ligne, de retourner en salle de classe sans l'utilisation des technologies, et ce, malgré un préjugé défavorable envers l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues avant leur formation en laboratoire.

En effet, une fois que l'étudiant maîtrise les outils et le matériel, et qu'il peut faire sa formation de façon autonome, sa perception du professeur et de sa relation avec lui se transforme. Pour Garrison (2000), « *we are entering a postindustrial era of distance education characterized by the ability to personalize and share control of the educational transaction through frequent two-way communication in the context of a community of learners,* » (p. 11) c'est-à-dire que nous sommes maintenant dans une nouvelle époque de la formation à distance qui se démarque par le fait que la relation entre le professeur et les étudiants est maintenant modifiée et qu'ils font partie de la

même communauté d'apprentissage. Dans ce contexte, l'étudiant ne fait plus que recevoir l'information transmise par le professeur ou par un logiciel, il fait plutôt partie d'un échange d'information multidirectionnel. La notion de distance, en formation, n'est pas tant géographique (ou spatiale) ni temporelle, elle est plutôt transactionnelle (Garrison, 2000; Jézégou, 2007; Moore, 1993).

Dans la prochaine partie, nous discuterons donc de cette notion de distance transactionnelle comme discutée par trois auteurs : Garrison (2000), Moore (1993) et Jézégou (2007). Nous en définirons les principaux concepts et discuterons des implications de cette théorie dans notre étude.

2.2 La distance transactionnelle en formation à distance

Pour Moore (1993), la distance transactionnelle n'est pas simplement une séparation géographique entre les étudiants et les professeurs. Il s'agit plutôt d'un concept pédagogique en soi. Ce concept « décrit l'univers de la relation étudiant-apprenant qui existe lorsque les apprenants et les instructeurs sont séparés en terme d'espace et de temps ». (p.22, traduction libre). Selon Jézégou (2007), la distance transactionnelle s'évalue selon deux variables : la structure et le dialogue. La structure réfère au cadre ou aux méthodes d'enseignement et à l'évaluation. Le dialogue, quant à lui, réfère aux communications et aux interactions que les étudiants ont avec leur professeur ou les autres étudiants. Il est considéré qu'« à mesure que l'ampleur du dialogue augmente, la distance transactionnelle diminue » (p. 344). Dans le même ordre d'idée, moins la structure serait flexible, moins il y aurait de possibilités de dialogue, ce qui ferait augmenter la distance transactionnelle.

L'objectif à atteindre, lors du développement de formations, est donc de réduire au minimum la distance transactionnelle en augmentant le plus possible les interactions (professeur/élève et élève/élève) et en rendant le matériel le plus flexible possible.

Cela mènerait ainsi à de meilleurs apprentissages et plus d'autonomie de l'étudiant (Garrison, 2000; Jézégou, 2007; Moore, 1993). Dans nos groupes, nous constatons que la distance est plus grande dans le groupe en mode autonome que pour les deux autres groupes. De même, la distance est plus grande entre les étudiants du groupe en suivi minimal que pour le groupe tutoré.

Dans les prochaines sections, nous allons décrire plus en détail la communauté d'apprentissage selon ces auteurs. Nous verrons également les implications de ces notions pour notre étude.

2.2.1 La communauté d'apprentissage

Garrison, Anderson et Archer (2000) parlent plutôt de transaction éducationnelle. Ce concept fait référence à la formation à distance, mais également en présentiel. Leur étude a pour objectif de présenter un modèle théorique destiné à guider la recherche sur l'utilisation de la téléconférence comme outil d'apprentissage permettant d'atteindre des objectifs d'apprentissage (p. 103, traduction libre). Pour eux, les professeurs et les étudiants font partie d'une communauté d'apprentissage et la transaction éducationnelle est constituée de trois éléments essentiels et interreliés : la présence cognitive, la présence sociale et la présence éducative. (voir Figure 2.1).

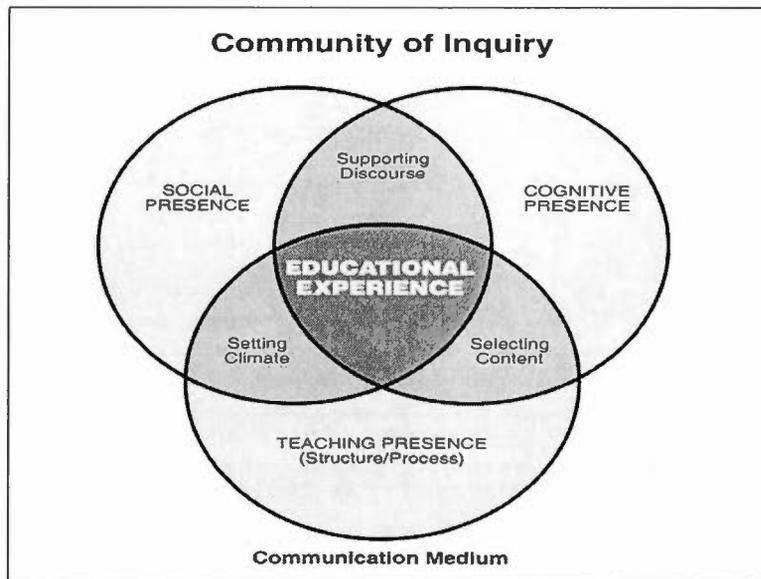


Figure 2.1 L'expérience éducationnelle de Garrison *et al.*(2000), p. 88.

Comme on peut le voir dans la figure 2.1, pour Garrison *et al.*(2000), les trois présences (sociale, cognitive et éducative), que nous définirons dans ce qui suit, s'influencent et contribuent de façon directe au succès d'une expérience d'apprentissage. Ainsi, pour Moore (1993), l'étudiant est acteur au même titre que le professeur et l'apprentissage est un acte de collaboration : « *In distance education teaching is hardly ever an individual act, but a collaborative process joining together the expertise of a number of specialists in design teams and delivery networks.* » (p. 28)

2.2.2 Présence sociale

Jézégou (2007) définit le concept de présence sociale comme « la capacité des participants d'une communauté d'apprentissage à se projeter eux-mêmes socialement et émotionnellement, dans toutes les dimensions de leur personnalité, au travers du média de communication qu'ils utilisent » (p. 348). En d'autres termes, l'étudiant

faisant partie d'une communauté doit avoir l'impression de pouvoir s'exprimer et d'être reconnu comme une personne à part entière, de se sentir comme une « vraie personne », de ne pas être anonyme. Une bonne présence sociale permet notamment aux étudiants d'être ouverts à la communication, d'avoir le sentiment de pouvoir s'exprimer librement et d'avoir du plaisir.

Pour notre clientèle militaire, l'esprit d'équipe et de communauté fait partie intégrante des valeurs. Dans la présente étude, il y a des communications entre le professeur et l'étudiant dans deux des groupes observés (groupe tutoré et groupe en suivi minimal), mais il n'y a pas de communication disponible pour les étudiants en mode autonome. Les étudiants des trois groupes n'ont pas non plus accès à une communauté d'apprentissage linguistique en ligne, un lieu commun (blogue, média social, forum) où ils pourraient échanger entre eux.

Le fait de pouvoir participer à des échanges libres permet aux étudiants de s'exprimer, mais aussi aux fournisseurs de formation de mieux mesurer la présence sociale et ainsi de l'améliorer. Le degré de présence sociale peut être mesurée de différentes façons : par l'expression des émotions, par l'utilisation d'émoticône, par l'expression d'anecdotes personnelles, par des encouragements, par des demandes d'aide, par de la collaboration, par des blagues et autres (Garrison *et al.*, 2000; Jézégou, 2007). Ces manifestations de présence sociale peuvent se faire à l'oral ou à l'écrit, via les différents canaux de communications utilisés pendant la formation.

2.2.3 Présence cognitive

La présence cognitive quant à elle signifie « le degré auquel les participants sont capables de construire et de confirmer le sens grâce à la réflexion et au dialogue dans une communauté d'apprentissage » (Jézégou, 2007, p. 348). Ce concept renvoie donc à l'idée d'échange d'information, de développement de nouvelles idées, de résolution, d'intégration ou d'exploration des étudiants entre eux et n'implique pas la présence

du professeur ou du tuteur. Dans le cas qui nous occupe, ce degré de présence ne peut être mesuré étant donné que les étudiants ne se voient pas offrir la possibilité de communiquer entre eux dans le cadre de leur formation linguistique.

2.2.4 Présence éducative

La présence éducative quant à elle consiste en « la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux pour atteindre des résultats d'apprentissage personnellement significatifs et intéressants d'un point de vue éducatif » (Jézégou, 2007, p. 348). Cette présence peut être prise en charge par l'un ou l'autre des participants, mais est généralement accomplie par un professeur ou un tuteur. Ce dernier occupe deux principaux rôles : la gestion de l'information transmise (la sélection du matériel, l'organisation, la présentation ou l'instruction directe) et la facilitation du dialogue, c'est-à-dire le temps de parole et l'écoute.

Il est à noter que Jézégou (2012) a redéfini le modèle de cette théorie en travaillant à la modélisation de la présence en formation en ligne afin de pallier certaines difficultés rencontrées lors d'études empiriques cherchant à appuyer les théories derrière la distance transactionnelle. Dans cette nouvelle façon de voir la théorie, la présence se décline en trois principales dimensions : la présence sociocognitive, la présence socioaffective et la présence pédagogique. Parmi les nouveautés proposées par l'auteure, notons l'idée qu' « un niveau élevé de présence favorise l'émergence et le développement d'une communauté d'apprentissage en ligne et par conséquent, la construction individuelle et collective de connaissances. » (p. 6)

Pour les participants de cette étude, c'est le professeur qui est généralement responsable d'établir les paramètres de la présence éducative. Toutefois, pour le groupe tutoré, parce que les professeurs et les étudiants travaillent ensemble pour établir les besoins, les étudiants contribuent de façon plus importante aux échanges et peuvent ainsi contribuer à l'organisation du travail ou au matériel utilisé.

2.2.5 Présence et apprentissage des langues

Certains chercheurs ont étudié la notion de présence dans l'apprentissage des langues. L'étude récente de Ko (2012) compare les perceptions d'étudiants de français langue étrangère dans différentes situations d'enseignement : face à face, en audio seulement, en audio/vidéo et à l'écrit. Pour lui, la communication est efficace à partir du moment où la situation d'enseignement utilise la présence sociale nécessaire selon le niveau d'implication demandé par la tâche à accomplir. Ainsi, la communication en face à face présente la présence sociale la plus grande, alors qu'une communication écrite en asynchrone la présence la moins grande. Il mentionne entre autres que les communications en face à face permettent la communication non verbale, ce qui permet notamment d'éviter les confusions ou des malentendus. L'expression des émotions est aussi facilitée par une plus grande présence sociale. Les résultats de cette étude démontrent que certains étudiants, spécialement ceux qui sont plus timides, préfèrent l'utilisation d'une caméra et éviter le face à face. Les étudiants qui ont perçu le plus bas niveau de présence sociale de cette étude sont ceux qui ont utilisé l'audio seulement. Les étudiants qui ont utilisé l'écrit en asynchrone ont utilisé les émoticônes afin de les aider à exprimer les émotions. Un problème lié aux compétences limitées des étudiants dans l'utilisation du clavier français a toutefois été souligné comme étant un frein important pour la fluidité des communications écrites rapides. En résumé, les principales conclusions de cette étude indiquent que le type de technologie utilisé pour l'apprentissage a eu un impact majeur sur la perception de la présence sociale, que l'utilisation de communication synchrone avec caméra a été perçue comme offrant la plus grande présence sociale et que le contexte formel et le manque de compétences au clavier français ont nui à la présence sociale.

De son côté, Jézégou (2012) mentionne plutôt que l'asynchronisme est loin de nuire à la collaboration ou aux apprentissages. Pour elle, parce que les interactions orales

sont éphémères et rapides, elles ne permettent pas une aussi bonne réflexion que les communications asynchrones. Non seulement est-il possible de conserver les conversations écrites pour les références futures, mais ces communications présenteraient « un avantage fondamental pour les apprentissages : celui de créer des conditions temporelles favorables à la réflexivité » (p. 7).

La présence éducative (présence et interaction généralement faite par le professeur) est considérée comme nécessaire à l'apprentissage des langues. Leakey (2011), souligne que, devant l'immensité des ressources disponibles, le professeur devient un guide ou un facilitateur. Sa présence est nécessaire afin de guider les étudiants et de leur donner la bonne façon d'utiliser le matériel et permet d'humaniser l'expérience d'apprentissage. Quant à elle, Nielson (2011) souligne l'importance du soutien que doivent avoir les étudiants de langues, spécialement en mode autonome : « *There is ample evidence that language learners require support, interaction, feedback, and appropriate materials to benefit from self-study* » (p. 113).

Les auteurs déjà mentionnés, ainsi que d'autres consultés (Bernard, Abrami, Borodkovski, Wade, *et al.*, 2009; Nielson et Gonzalez-Lloret, 2010; Weston, 2010) s'entendent pour affirmer que la présence est un élément clé dans l'apprentissage à distance. Bernard *et al.* (2004) affirme notamment que :

DE [distance education] should not be a solitary experience, as it often was in the era of correspondence education. Instructionally relevant contact with instructors and peers is not only desirable, it is probably necessary for creating learning environments that lead to desirable achievement gains and general satisfaction with DE. This is not a particular revelation, but it is an important aspect of quality course design that should not be neglected or compromised.
(p. 412)

En d'autres termes, la présence du professeur et de la communauté d'apprentissage est non seulement souhaitable, mais bien essentielle à la réussite éducative, de même

qu'à la satisfaction des étudiants en formation à distance. Cette notion rejoint les valeurs d'esprit de corps et de travail d'équipe qui sont valorisées chez les militaires.

2.2.6 Implications pour cette étude

Les trois offres de cours observées dans cette étude se démarquent notamment par leurs niveaux de présence différents. En effet, alors que la clientèle est la même dans les trois offres de cours (adultes, militaires canadiens, en milieu de travail, désireux d'améliorer leurs compétences dans leur L2), et que le matériel utilisé est principalement le même (*Alliés Web* utilisé au bureau ou à la maison), ce sont les communications entre le professeur et les étudiants qui varient d'une offre de cours à l'autre. Un professeur est présent dans deux offres de cours (groupe tutoré et suivi minimal) et absent pour la troisième offre de cours (mode autonome).

Si l'on s'appuie sur les études consultées, qui affirment qu'une plus grande présence contribue à la motivation et aux apprentissages des étudiants en langues étrangères, nous pouvons émettre l'hypothèse que, dans la présente étude, plus la présence (sociale et éducative) sera grande, plus les étudiants devraient avoir progressé, plus les taux de réussite devraient être élevés et le taux d'abandons réduit.

Il convient maintenant de définir ces termes de façon opératoire, c'est-à-dire de circonscrire les concepts et la mesure de réussite, d'abandon, de progression, et d'autonomie.

2.3 Définitions et terminologie

Rappelons tout d'abord que la question de recherche est la suivante : quelles sont les utilisations du programme *Alliés Web* par les étudiants dans les trois offres de cours à

distance offerts aux militaires des FC, en tenant compte des variables suivantes : le temps de formation, la progression, le taux d'abandon et les résultats?

Nous croyons qu'il faut d'abord nous attarder à mieux définir ce que nous entendons par *temps de formation*, *progression*, *abandon* et *résultats* dans cette étude. Finalement, nous définirons les termes « mode autonome » et « autodidaxie assistée » puisqu'ils font partie de la dénomination de l'une des offres de cours (mode autonome) et que cette terminologie peut être sujette à interprétation. Nous croyons que la dénomination des deux autres offres de cours (mode tutoré et suivi minimal) ne nécessite pas de définition terminologique à ce point-ci. Les trois offres de cours seront décrites en détail au chapitre 3 sur la méthodologie, plus spécifiquement au point 3.3.1.1.

2.3.1 Temps de formation

Le temps de formation sera mesuré sous deux formes dans cette étude. Pour le groupe tutoré et pour 4 étudiants du groupe en suivi minimal, nous allons observer le temps qui a été nécessaire aux étudiants pour compléter leur niveau (en terme d'heures et de semaines).

Pour les étudiants du groupe en suivi minimal et du groupe en mode autonome, nous allons également observer le temps de formation par les étudiants qui n'ont pas complété leur niveau. Cette observation nous permettra de préciser leur temps d'utilisation du système.

2.3.2 Progression

Dans la présente étude, le terme « progression » fait référence au nombre d'activités et de leçons complétées dans *Alliés Web* et donc de « l'avancement régulier et continu dans les apprentissages » (Legendre, 2005). Toutefois, ce n'est qu'une partie des objectifs de cette recherche qui se veut plutôt une observation des comportements

d'apprentissage des étudiants. Dans cette veine, Blake (2009) mentionne qu'il n'est pas possible de savoir ce qui fonctionne vraiment bien sans observer aussi l'utilisation du programme par les étudiants : « *researchers cannot directly test the question "Does it work?" without first addressing the question of how technology is used* » (p. 823).

Par ailleurs, les étudiants ayant fait un certain nombre d'heures dans un programme de langue, peu importe leur niveau, auront reçu de l'*input* dans la langue cible, ce qui fait partie, selon de nombreux théoriciens en didactique des langues, des stratégies aidant à l'acquisition des langues étrangères (Krashen, 1985). Ainsi, nous croyons qu'au-delà du temps passé dans le programme, le nombre d'activités complétées pourra préciser l'*input* reçu par l'étudiant, spécialement pour ceux qui n'auront pas accès aux tests. Nous limiterons toutefois notre observation de ces données de progression aux étudiants des groupes en suivi minimal parce que les données ne sont pas disponibles pour les étudiants du groupe tutoré et que les données sont insuffisantes pour les étudiants du mode autonome.

2.3.3 Abandon

En milieu scolaire, où les étudiants vont à l'école à plein temps, le terme « abandon » ou « décrocheur » peut sembler plus facile à définir puisque l'étudiant arrête tout simplement de se présenter à ses cours. Par contre, il l'est beaucoup moins quand on pense à la formation des adultes à distance et à temps partiel. Dans une étude sur le sujet, Grau-Valldosera et Minguillón (2014) rappellent que chez les étudiants adultes, la décision d'arrêter une formation peut être plus complexe qu'on ne peut le croire à première vue : « *the special characteristics of students, with greater work and family time constraints, make the dropout decision more complex than simply an "academic" one* » (p. 293). Ainsi, il est possible de considérer qu'un étudiant a abandonné sa formation linguistique alors que lui considère plutôt qu'il est en arrêt

temporaire. Il est aussi possible qu'il abandonne un type de formation linguistique afin d'en commencer un autre.

Toutefois, pour les besoins de cette étude, l'abandon sera considéré à partir du moment où un étudiant aura arrêté de façon temporaire (plus de trois mois) ou permanente la formation linguistique pour laquelle il s'est inscrit. Un critère supplémentaire sera toutefois tenu en compte dans le cas où l'étudiant a informé l'école que l'arrêt de formation est lié à la poursuite de la même formation sous une autre forme, c'est-à-dire lorsque l'étudiant poursuivra sa formation linguistique en salle de classe ou avec un professeur dans un autre département. Généralement, à l'ELFC, la poursuite de la formation linguistique sous un autre format est compilée statistiquement comme un abandon.

2.3.4 Résultats : réussite et échec

La réussite de l'élève dans sa formation linguistique est un objectif commun de l'élève, du professeur et de l'organisation ou de l'école qui offre la formation. Pour cette étude, l'opérationnalisation de la variable *résultats* passe par la réussite ou l'échec obtenu lors des différents tests officiels qui accompagnent le programme. Le temps pris pour terminer un niveau ne sera pas pris en compte. Il s'agit de démontrer la réussite d'apprentissage du niveau, c'est-à-dire que l'étudiant aura réussi à passer les examens liés au niveau étudié en compréhension de l'écrit, en expression écrite (deux tests à choix multiple) et en expression orale. Ces tests ne sont pas offerts aux étudiants en mode autonome. Toutefois, il est possible que des participants inscrits s'inscrivent aux tests de bilinguisme de la fonction publique selon les besoins des étudiants en matière de profils linguistiques. L'accès à ces tests n'est aucunement lié à leur participation ou non à une formation linguistique en mode autonome.

2.4 Conclusion et hypothèses

Dans ce chapitre, nous avons discuté des bases théoriques et empiriques touchant la formation linguistique à distance et en milieu de travail. Nous avons identifié la distance transactionnelle et les présences sociale, cognitive et éducative comme ayant un impact sur l'apprentissage des langues. Ce survol théorique a pour objectif d'appuyer l'analyse des résultats obtenus lors de l'observation de notre clientèle d'étudiants militaires. Nous avons également défini les termes importants liés à notre question de recherche.

Ces informations nous permettent de former certaines hypothèses. Premièrement, les études de Leakey (2011) et Nielson (2011) sur le mode autonome nous amènent à prévoir un abandon massif de la clientèle en mode autonome. Pour cette raison, nous avons prévu un questionnaire s'adressant aux étudiants qui n'auront pas participé, et ce, afin de mieux en comprendre les raisons. Deuxièmement, à partir de la théorie de la distance transactionnelle, nous pensons pouvoir voir des différences marquées de temps passé dans le programme dans les trois groupes, c'est-à-dire que nous nous attendons à voir un lien direct entre, d'une part, le degré de présence du professeur et, d'autre part, le temps, la progression, la réussite et l'abandon des étudiants. Ainsi, nous nous attendons à observer un abandon massif du groupe en mode autonome. Pour le groupe tutoré, nous pensons observer une plus grande participation ainsi qu'un taux d'abandon plus faible. Finalement, nous pensons que le groupe en suivi minimal présentera un taux de participation moins élevé que le groupe tutoré, mais plus élevé que le groupe en mode autonome. Nous nous attendons également à un taux d'abandon élevé dans ce groupe.

Au prochain chapitre, nous allons expliquer la méthodologie sous-tendant cette étude, notamment par la description du contexte d'apprentissage et des données évaluées.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre a pour objectif de décrire la méthodologie suivie dans cette étude. La section 3.1, consacrée au contexte d'apprentissage, sera divisée en trois sous-sections. Premièrement, on y fera une description de la clientèle étudiante. Ensuite, une brève description de l'École des langues des Forces canadiennes (ELFC) sera faite et on y décrira le programme *Alliés Web*. Par la suite, nous discuterons des données qui seront évaluées (3.2). Nous y parlerons entre autres du type de données obtenues pour chacun des groupes. Nous expliquerons ensuite leur sélection et leur utilisation pour chacune des variables observées. Finalement, nous traiterons du court questionnaire envoyé aux étudiants du mode autonome (3.3). Le contexte ayant mené à l'envoi de ce sondage sera présenté, de même que son contenu.

3.1 Contexte d'apprentissage

Rappelons d'abord que l'objectif de cette étude est d'observer et de comparer les comportements des étudiants militaires dans trois différentes offres de formation linguistique à temps partiel, à distance et en ligne afin de mieux comprendre comment ils utilisent *Alliés Web*. Les trois offres de formation linguistique qui seront comparées sont les suivantes : la première est une formation à temps partiel avec suivi par un professeur et avec communications synchrones hebdomadaires (groupe tutoré). La deuxième est une formation sans synchrone avec suivi mensuel, correction en asynchrone et sans minimum d'heures à compléter (groupe en suivi minimal). La troisième, quant à elle, est une formation en mode autonome sans suivi et sans synchrone ni asynchrone (groupe en mode autonome). Les étudiants seront assignés au groupe correspondant au service reçu et leurs données d'utilisation seront comparées. Les quatre variables observées pour chacun des groupes sont les suivantes : temps d'utilisation, progression, taux de réussite et taux d'abandon. L'analyse des réponses à un court questionnaire sera également faite pour mieux

comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants du groupe en mode autonome n'ont jamais commencé leur formation.

Dans la présente section, nous allons décrire de façon plus spécifique les étudiants qui ont été observés de même que l'école qui a fourni les données. Il convient aussi de présenter le programme en tant que tel afin de mieux comprendre le contexte dans lequel les étudiants ont suivi leur formation linguistique.

3.1.1 Description des étudiants

Les étudiants observés dans cette étude sont des militaires canadiens qui ont fait une demande pour faire de la formation à distance afin d'améliorer leurs compétences en français langue seconde. La formation n'a pas été imposée aux étudiants et ces derniers ont poursuivi leurs tâches de travail régulières durant la période de formation linguistique. Il est possible que certains d'entre eux aient été libérés quelques heures par semaine pour travailler à leur formation. Ils sont responsables de trouver du temps pour étudier, que ce soit sur les lieux du travail ou à la maison, pendant ou après les heures de travail. Notons également que la formation linguistique est gratuite pour les militaires et fortement encouragée par le ministère de la Défense nationale.

Les Forces armées canadiennes comportent environ 68 000 membres, dont environ 75 % ont l'anglais comme langue première. Les militaires sont séparés en deux grands groupes de grades : les militaires du rang et les officiers. Les militaires du rang occupent généralement des postes de techniciens, d'opérateurs, d'inspecteurs ou de soutien comme du travail administratif par exemple. Les officiers quant à eux, doivent posséder un diplôme universitaire et occupent les postes de gestion. Ils sont généralement responsables de faire du travail de planification et d'analyse ou exercent des professions libérales telles que : médecins, ingénieurs ou avocats. (Voir Tableau 3.1).

Tableau 3.1 Grades dans les Forces armées canadiennes

Grades	Marine royale canadienne	Armée canadienne / Aviation royale canadienne
Officiers	Amiral	Général
	Vice-amiral	Lieutenant-général
	Contre-amiral	Major-général
	Commodore	Brigadier-général
	Capitaine de vaisseau	Colonel
	Capitaine de frégate	Lieutenant-colonel
	Capitaine de corvette	Major
	Lieutenant de vaisseau	Capitaine
	Enseigne de vaisseau de 1re classe	Lieutenant
	Enseigne de vaisseau de 2e classe	Sous-lieutenant
	Aspirant de marine	Élève-officier
Militaires du rang	Premier maître de 1re classe	Adjudant-chef
	Premier maître de 2e classe	Adjudant-maître
	Maître de 1re classe	Adjudant
	Maître de 2e classe	Sergent
	Matelot-chef	Caporal-chef
	Matelot de 1re classe	Caporal
	Matelot de 2e classe	Soldat
	Matelot de 3e classe	Soldat recrue

Certains officiers militaires choisissent de faire leur formation universitaire au Collège militaire royal (CMR). Pour eux, la formation linguistique fait partie de leur parcours universitaire, jusqu'à l'obtention d'un profil linguistique BBB³.

3.1.2 Description des services de formation linguistique à distance à l'ELFC

À l'ELFC, pour la formation linguistique à temps partiel et à distance (comme celle reçue par le groupe tutoré), certains étudiants prioritaires ont accès à de la formation dès qu'un professeur est disponible tandis que d'autres sont mis sur une liste d'attente

³ Les profils linguistiques sont évalués à l'aide de lettres (A, B, C ou E). Une description complète est disponible sur le site de l'école de la fonction publique au <http://www.cspsefpc.gc.ca/lt/linguisticProfile-fra.aspx>.

et pourront avoir accès à de la formation si un professeur est disponible pour eux. Le temps d'attente est variable, mais il est généralement de 6 mois à 1 an, parfois plus. L'offre de cours pour le groupe en suivi minimal a été disponible pour certains de ces étudiants sur la liste d'attente, avec pour objectif d'offrir une formation linguistique temporaire en attendant qu'un professeur se libère et qu'ils passent dans le groupe tutoré. Ainsi, ce suivi devait permettre aux étudiants motivés de travailler sur leur français sans attendre, tout en ayant accès à un professeur pouvant répondre à leurs questions. Ces étudiants étaient aussi informés que, si le travail était bien fait et les notions acquises, ils n'auraient pas à reprendre le travail plus tard et pourraient ainsi terminer leur niveau plus rapidement.

L'école a aussi offert le service de suivi minimal à certains étudiants qui en ont fait la demande et aux étudiants qui n'étaient plus capables de fournir le temps de travail minimal exigé par les règles de l'école pour des raisons de surcharge de travail. Ces étudiants ciblés ont manifesté l'intention de continuer leur formation linguistique de façon plus autonome et connaissaient déjà le programme *Alliés Web* et ses fonctionnalités. Selon les principes de l'andragogie et les critères identifiés par Nielson (2013), ces étudiants adultes représentaient des candidats idéaux pour de la formation avec suivi minimal pour les raisons suivantes :

- Ils ont démontré une motivation à apprendre leur langue seconde;
- Ils ont accès à l'environnement technologique dont ils ont besoin pour faire leur formation;
- Ils ont des objectifs clairs et définis à atteindre qui correspondent à leurs besoins en matière de formation linguistique;
- Ils ont accès à un programme adapté à sa réalité du travail et qui respecte leur autonomie et leur rythme d'apprentissage;
- Ils ont accès à un professeur qui peut répondre à leurs questions et encadrer leur apprentissage selon les besoins.

De plus, parce que le professeur n'a pas à préparer de formations synchrones (c'est-à-dire de formation en temps réel au téléphone ou via Internet avec les étudiants) et n'a pas à faire de suivi serré tel que fait au département de formation à distance (comme dans le groupe tutoré), il était envisagé qu'un professeur destiné au suivi minimal ait un plus grand groupe d'étudiants (de 75 à 100 au lieu de 10 maximum). Cette offre de formation linguistique n'est pour l'instant plus offerte par l'école et les données analysées dans cette étude regroupent l'entièreté des données disponibles.

L'ELFC n'offre pas de services aux étudiants du mode autonome. Ces étudiants reçoivent un compte d'utilisateur et sont libres de travailler à leur rythme. Rappelons que les étudiants des trois groupes comparés ont tous utilisé le même programme d'apprentissage : *Alliés Web*, mais que les trois formations ne sont pas considérées comme étant équivalentes étant donné les grandes différences en matière de présence. Le matériel est le même, mais la présence sociale et la présence éducative sont différentes, et se distinguent principalement par le travail de suivi du professeur.

La prochaine section a pour objectif de faire une description du programme *Alliés Web* et d'ainsi mieux comprendre le type de données choisies et disponibles pour la présente analyse.

3.1.3 Description du programme *Alliés Web*

Notons d'abord que le contenu d'*Alliés Web* est la version programmée du Curriculum de français des Forces canadiennes (CFFC). Le CFFC a été créé pour répondre aux besoins linguistiques des militaires canadiens et contient du matériel en ce sens tels que : vidéos, photos, images et vocabulaire. Par exemple, dès la leçon 1 du module 1, l'étudiant apprend les grades en français ainsi que le vocabulaire lié à l'uniforme. Il apprend aussi, dans cette même leçon, à se présenter à un militaire de grade supérieur ou à le saluer en français de façon appropriée. Tout au long du programme de langue, l'étudiant apprendra également du vocabulaire et des termes

militaires fréquents dans son milieu de travail, mais rares dans le monde civil. Il verra comment expliquer des itinéraires en forêt, donner des instructions, remplir des formulaires et notes de service, énoncer les fonctions d'un poste, enquêter sur des incidents ou expliquer l'utilisation d'un appareil. Le programme est divisé en 7 niveaux comprenant 35 leçons. Le plan d'instruction du CFFC mentionne que chacun de ces niveaux devrait se compléter en 150 heures. *Alliés Web* comprend les mêmes niveaux et couvre le même vocabulaire et les mêmes fonctions langagières. Toutefois, les activités d'*Alliés Web* ne sont pas les mêmes que dans la version papier parce qu'elles ont été développées en fonction des possibilités offertes par les programmes informatisés (rétroaction immédiate, enregistrements, dictionnaire électronique intégré, etc.).

Voici, à la Figure 3.1, un exemple de page d'accueil du programme *Alliés Web*. Cette page est la première page de tout le programme et fait l'énoncé des objectifs de la première leçon.

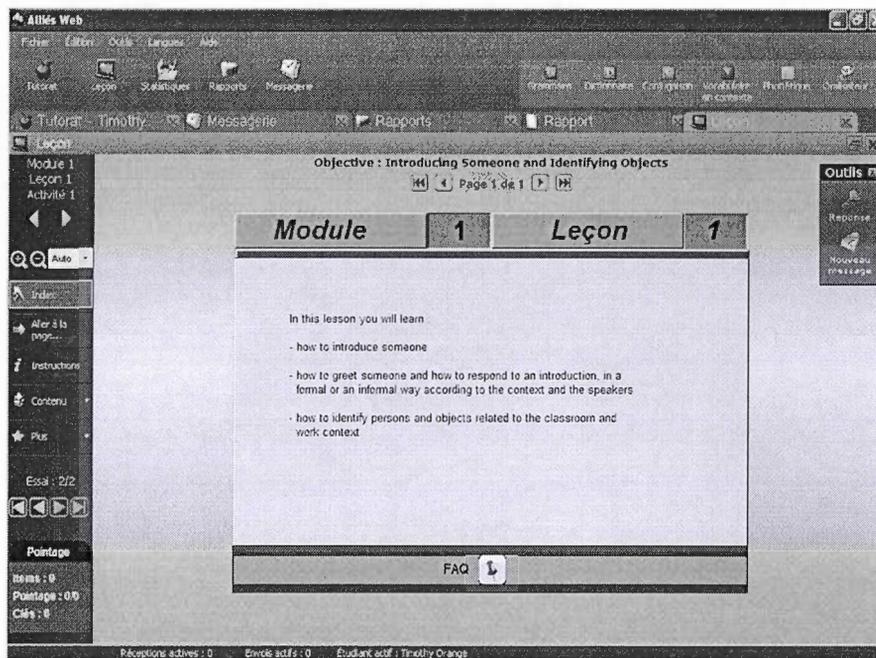


Figure 3.1 Exemple de page d'accueil dans *Alliés Web*

Dans cette figure, on peut voir que les outils sont disponibles en tout temps en haut à gauche et à droite de l'écran (grammaire, dictionnaire, conjugaison, index, contenu de la leçon, messagerie, etc.). La page principale présente à l'étudiant les notions qui seront apprises au cours de la leçon, c'est-à-dire se présenter, saluer et identifier des personnes et des objets de la classe. Les activités défilent à mesure que l'étudiant travaille. Ce dernier aura toutefois la possibilité, à l'aide de l'index, de naviguer à sa guise dans tout le programme. Les statistiques sont compilées et si l'étudiant se voit attribuer un professeur, le travail fait par l'étudiant est disponible pour correction. Le programme comporte plus de 16 000 pages d'exercices, divisées en niveaux, modules et leçons. En plus de ces exercices, des outils intégrés sont disponibles (en haut à droite de l'écran). Ces outils sont :

- Grammaire de 200 pages accompagnées de 800 pages d'activités
- Dictionnaire interactif
- Outil de conjugaison de verbes
- Outil de vocabulaire en contexte
- Module de phonétique (6 leçons)
- Oralisateur (*text to speech*)
- Messagerie (lorsqu'il y a un professeur attiré)
- Outil de suivi statistiques
- Liste de vocabulaire pour chaque leçon
- Variantes d'énoncés pour chaque leçon
- Outil d'étude du vocabulaire
- Outil d'évaluation (1 par module)
- Clé de réponses
- Instructions écrites et orales

Pour atteindre la maîtrise des notions et pour répondre aux besoins du plus grand nombre d'étudiants possible, le matériel est présenté de plusieurs façons : implicite, explicite, sous forme de drill⁴, à l'écrit, à l'oral, en vidéo et selon les 4 habiletés

⁴ Drill : « Méthode intensive, répétitive et systématique d'apprentissage dans le but d'aider l'élève à développer, à consolider ou à automatiser une habileté spécifique ou un savoir particulier. » Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition*, sous la dir de Grévin, (Montréal 2005).

langagières (compréhension de l'écrit, expression écrite, compréhension de l'oral et expression de l'oral). Voici, à la Figure 3.2, un exemple d'activité orale.

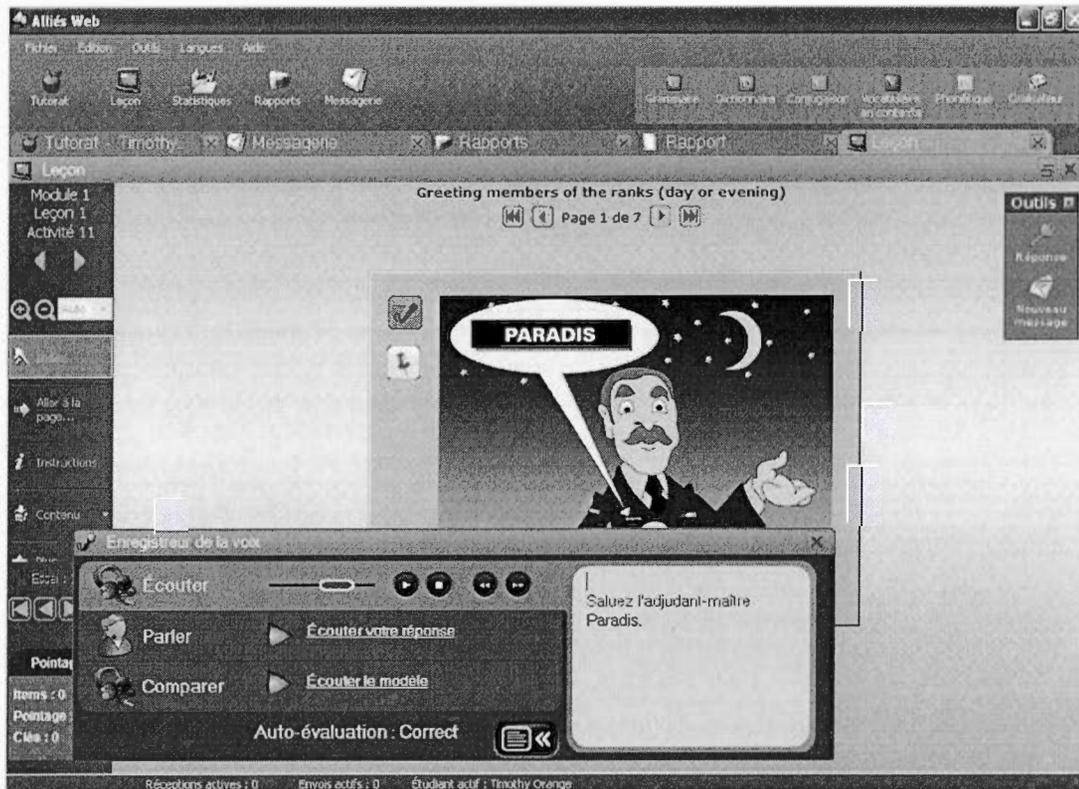


Figure 3.2 Exemple d'exercice oral dans *Alliés Web*

Dans cette activité, l'étudiant doit cliquer sur le micro pour entendre un énoncé oral (dont il peut lire le script au besoin). Il doit ensuite enregistrer sa réponse et la comparer avec un modèle offert. L'étudiant reçoit comme consigne de son professeur (groupe tutoré et suivi minimal) ou dans le guide d'utilisateur (mode autonome) d'écouter sa performance avant de la comparer avec le modèle de réponse. Il lui est suggéré de se réenregistrer autant de fois que nécessaire pour avoir une réponse qu'il juge correcte. Le professeur n'a accès qu'au dernier enregistrement et utilise cet enregistrement pour faire sa correction. Le professeur peut envoyer un message écrit

ou vocal pour correction ou pour donner de l'information supplémentaire aux étudiants.

Plusieurs activités écrites font partie de la leçon, mais l'étudiant est aussi invité à consolider ses compétences grammaticales à l'aide d'exercices systématiques dans le livre de grammaire. La Figure 3.3 présente un exemple d'exercice tiré du livre de grammaire.

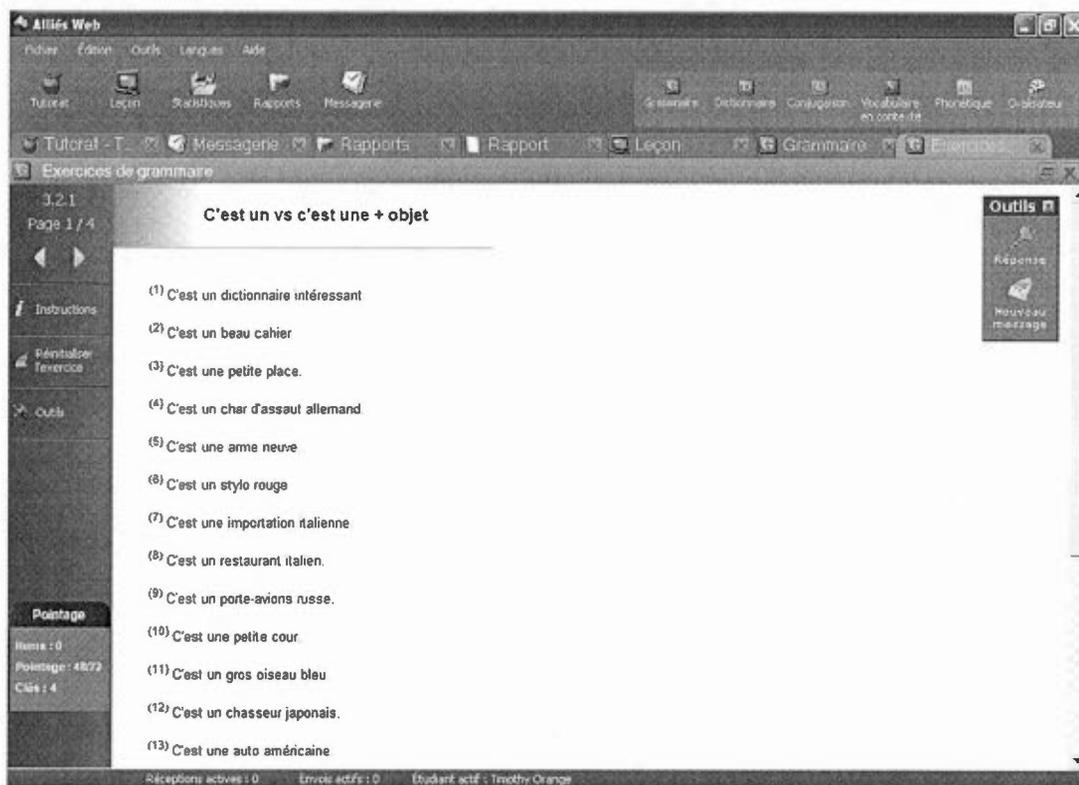


Figure 3.3 Exemple d'exercice de grammaire dans *Alliés Web*

Les 800 pages d'exercices de cet outil sont du même type, c'est-à-dire des exercices à trous. L'étudiant a accès à une clé de réponse en tout temps. Son pointage et l'utilisation de la clé de réponse sont disponibles en tout temps pour l'étudiant et son professeur. L'étudiant peut recommencer les exercices autant de fois que nécessaire.

Tout au long du programme, à même les pages de leçons, l'étudiant doit cliquer sur des boutons de grammaire le redirigeant directement aux pages de grammaire liées aux objectifs de la leçon.

Le temps passé dans le programme est enregistré dans le compte de l'étudiant de façon automatique. La Figure 3.4 présente un exemple de rapport de temps. Ce rapport est obtenu directement dans *Alliés Web*, à l'aide de l'outil de statistiques et il est disponible pour le professeur, mais aussi pour l'étudiant.

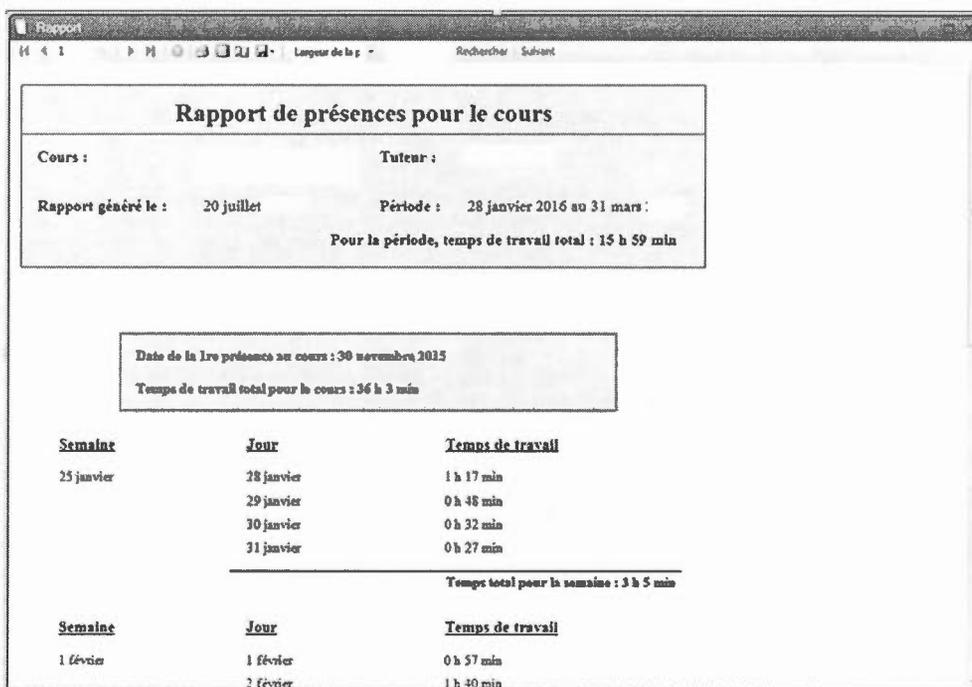


Figure 3.4 Exemple de rapport de cours dans *Alliés Web*

Parmi les informations disponibles, nous retrouvons :

- le nombre d'heures travaillées par jour
- la date de début du cours
- le nombre d'heures complétées au total
- le nombre d'heures passées dans chaque leçon ou outil

Cet outil est utilisé afin de mesurer le temps passé dans le programme, mais aussi pour voir précisément où un étudiant a travaillé. Par exemple, il est possible qu'un étudiant ait passé plusieurs heures dans le programme sans avancer dans sa leçon. Le professeur peut alors vérifier où l'étudiant a passé son temps (dans la grammaire, une autre leçon ou la phonétique par exemple) et ajuster sa correction en conséquence. C'est cet outil qui a été utilisé pour recueillir le temps d'utilisation du programme dans la présente étude.

Maintenant que les étudiants, l'école et le programme utilisé ont été décrits, il convient de détailler les données obtenues pour chacun des groupes, d'expliquer quelles variables sont observées à l'aide de ces données et d'expliquer le type d'analyses effectuées afin de répondre à notre question de recherche.

3.2 Données évaluées

Rappelons que l'objectif de l'étude est de voir quelles sont les utilisations du programme *Alliés Web* par les étudiants dans les trois offres de cours à distance offerts aux militaires des FC, en tenant compte des variables suivantes :

- Le temps de formation;
- La progression;
- Le taux d'abandon;
- Les résultats.

Pour atteindre notre objectif, nous avons sélectionné, à partir de dates d'inscription spécifiques, des étudiants ayant participé à chacune des trois offres de cours, nous avons compilé leurs données d'utilisation et leurs résultats et le taux d'abandon.

Le corpus disponible comporte de nombreuses données rassemblées par le département de formation à distance et la chercheuse. Cette section se divisera en

trois parties. Premièrement, à la partie 3.2.1, nous traiterons de la sélection des étudiants et des données qui ont été choisies. La partie 3.2.2 traitera de la façon dont les données ont été compilées afin de permettre la comparaison entre les groupes. La partie 3.3.3 discutera de la construction des variables.

3.2.1 Sélection des étudiants et des données

D'abord, il convient de mentionner que, bien que tous les étudiants aient utilisé le même programme (*Alliés Web*), les trois groupes ont reçu un service de formation différent, notamment en ce qui concerne la distance transactionnelle. Ainsi, il était attendu que les résultats reflètent ces différences. En ce qui concerne les données paramétriques, certaines n'ont pas été tenues en comptes parce que non disponibles : âge, sexe, milieu socioéconomique, ville, métier, niveau de bilinguisme préalable (mode autonome), aptitudes, raison de l'inscription.

3.2.1.1 Sélection des étudiants

Tous les étudiants ont en commun le fait d'être militaires dans les Forces armées canadiennes, d'être aptes au travail et de s'être inscrits librement pour avoir accès à une formation linguistique en français à distance et à temps partiel à l'aide d'*Alliés Web*. Il n'est pas possible, dans le cadre de cette étude, de savoir s'ils parlent d'autres langues ou si leur langue maternelle est une autre langue que l'anglais. Ils sont tous encouragés à suivre de la formation linguistique en langue seconde, soit par obligation à cause de leur métier ou de leur grade, soit pour des raisons opérationnelles (mutations ou missions d'opération). Ils peuvent aussi être motivés à faire de la formation linguistique sur une base volontaire, pour des raisons personnelles ou professionnelles.

Les étudiants ont été classés en trois groupes différents, selon l'offre de formation linguistique reçue. Ces étudiants n'ont pas eu d'interactions entre eux ni étudié

ensemble en classe, ce sont plutôt des étudiants qui ont travaillé de façon individuelle et dont les données ont été mises ensemble pour fin de comparaison. La base de données analysée contient un total de 425 étudiants séparés en trois groupes : le groupe tutoré (groupe 1) comprend 160 étudiants (37,6 %), le groupe en suivi minimal (groupe 2) quant à lui comprend 53 étudiants (12,5 %) et finalement le groupe en mode autonome (groupe 3) comprend un total de 212 étudiants (49,9 %).

Groupe tutoré : formation avec suivi

Dans ce groupe, nous avons rassemblé les données de tous les étudiants qui se sont inscrits à l'ELFC au département de formation à distance entre le 1^{er} janvier et le 31 décembre 2013, qu'ils aient commencé une formation avec professeur ou non (n=160). Ces étudiants ont envoyé une fiche d'inscription à l'école de langues et ont ensuite été contactés par le professeur responsable des tests de classement (la chercheuse). Lors du test de classement, le niveau de priorité de l'étudiant est déterminé, de même que le niveau de départ de la formation. Si l'étudiant n'est pas prioritaire, il est placé sur une liste d'attente. Lorsque c'était le cas, l'option de suivre une formation en suivi minimal lui a été offerte. En tout, 35 étudiants se sont vu offrir cette option et ils ont tous accepté. Ces 35 étudiants ont ainsi fait partie du groupe en suivi minimal pendant une certaine période. Lorsqu'un professeur a été disponible pour eux, ils sont passés dans le groupe tutoré afin de poursuivre leur formation. Il sera donc possible de comparer les données d'utilisation de ces étudiants avec celles des étudiants qui n'ont pas reçu les deux types de formation.

Groupe en suivi minimal : offre de suivi mensuel

Ces étudiants (n=53) font partie d'une offre de cours qui n'est plus disponible à ce jour, mais qui a offert une formation avec suivi minimal (sans synchrone) pendant une période limitée pour les raisons suivantes :

- Étudiants, dont il a été question précédemment, s'étant inscrits à l'école des langues pour la formation à distance, mais sur la liste d'attente. Cette formation avait pour but de leur permettre de commencer leur formation sans attendre. (n=35)
- Étudiants ayant terminé leur formation à la formation à distance avec professeur. Cette formation avait pour but de permettre aux étudiants ayant abandonné ou terminé leur cours officiel de continuer leur formation à leur rythme. (n=12)
- Étudiants qui ont manifesté le désir de faire partie de ce groupe, mais qui ne sont pas passés par l'ELFC en formation à distance avant. (n=6)

Groupe en mode autonome : Offre de service sans suivi

Ces étudiants se sont inscrits pour avoir un compte en mode autonome pendant la période d'inscription choisie pour cette étude (voir 3.3.2.2) et répondent à certains critères : ils ne sont pas inscrits à une autre formation linguistique en même temps, ils font de la formation en français et leur compte est encore disponible lors de l'analyse en janvier 2015 (n=212). Au départ, 244 candidats avaient été identifiés pour ce groupe et une demande a été faite afin d'avoir accès à leur compte. Sur ces 244 comptes, 32 étaient introuvables et leur accès a été impossible. Les raisons possibles sont les suivantes : transfert du compte de l'étudiant à un autre professeur si l'étudiant a eu accès à une autre forme de formation linguistique, fermeture du compte si l'étudiant a quitté les FAC ou a terminé son contrat (pour les étudiants de la réserve par exemple), non-crédation du compte pour cause de problème technique. Les 212 étudiants qui font partie de ce groupe sont ceux qui avaient toujours un compte actif en mode autonome au moment de l'analyse des données.

3.2.1.2 Répartition selon le groupe de grade

En ce qui concerne le type d'étudiants selon sa position hiérarchique au sein des Forces armées canadiennes, rappelons que les militaires sont séparés en deux groupes : les militaires du rang et les officiers. Nous dressons donc ici un portrait de la répartition en pourcentage des militaires du rang et des officiers dans chacun des groupes. La Figure 3.5 montre la répartition en pourcentage dans chacun des groupes.

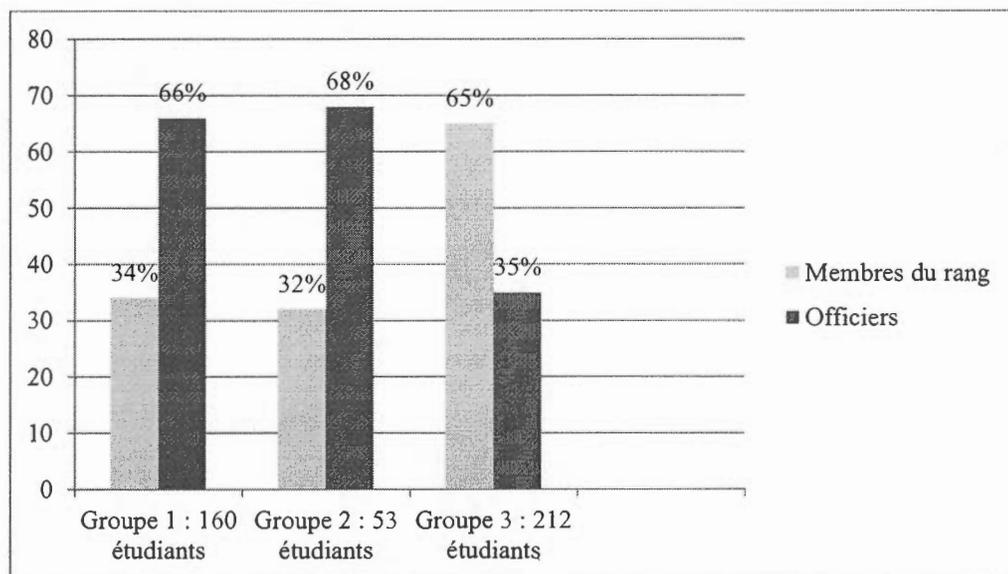


Figure 3.5 Répartition entre les membres du rang et les officiers par groupe

On peut constater, dans la Figure 3.5, que le pourcentage de membres du rang est similaire pour le groupe tutoré (groupe 1) et en suivi minimal (groupe 2), avec respectivement 34 % et 32 % des inscriptions. En revanche, dans le groupe en mode autonome (groupe 3), 65 % des étudiants inscrits sont des militaires du rang. À la lumière de ces résultats, on peut conclure que les officiers ont, dans une moindre proportion, tendance à s'inscrire à une formation en mode autonome, en comparaison

à une formation avec tuteur. Il est à noter que, sur les 53 étudiants du groupe en suivi minimal, 47 ont fait aussi partie du groupe tutoré avant ou après leur passage dans le groupe en suivi minimal. Les similitudes entre ces deux groupes étaient donc attendues.

3.2.1.3 Sélection des données

Les données sélectionnées ont été choisies en fonction de différents facteurs. Le premier facteur est la disponibilité des données. En effet, peu de données psychométriques étaient disponibles pour les trois groupes. Il n'était par exemple pas possible de savoir le sexe de tous les étudiants, de même que la ville où ils se trouvaient pendant leur formation. Il n'était pas non plus possible de connaître le poste occupé et le type de travail ou le métier de tous les étudiants. En plus de la disponibilité, les données ont été choisies pour permettre de répondre à une ou plusieurs variables de la question de recherche et pour aider à la description des groupes. Voici la liste des données disponibles et retenues pour fin d'analyse :

- Grade
- Date d'inscription
- Niveau (groupe tutoré et suivi minimal)
- Dates de début et de fin de formation
- Nombre d'heures travaillées dans le programme
- Nombre de semaines de formation
- Nombre d'activités (leçons) complétées
- Résultats aux tests (si disponible)
- Qualité du travail (lorsque disponible)

Maintenant que les données disponibles ont été identifiées, voici comment les données ont été compilées. Les données seront ici présentées de façon indépendante.

Par la suite, à la section 3.3.3, nous allons faire les liens entre ces données et les quatre variables observées.

3.2.2 Compilation des données

Les données disponibles ont été compilées dans un tableau Excel. Dans cette section, nous allons expliquer plus en profondeur comment chacune des données disponibles a été traitée.

Premièrement, un numéro a été attribué à chaque étudiant (de 1 à 425). Ensuite, un numéro de groupe a été attribué (de 1 à 3). Les prochains points décrivent comment les autres données mentionnées à la partie 3.3.1.2 ont été compilées.

3.2.2.1 Grade

Le grade des étudiants a été identifié de deux façons. Premièrement, le grade a été identifié par un numéro de 1 à 14, c'est-à-dire de soldat/matelot de 2^e classe à colonel/Capitaine de vaisseau (pour une liste des grades, voir le tableau 3.1.1 à la section 3.2.1 du présent chapitre). Deuxièmement, l'étudiant a été identifié comme faisant partie des militaires du rang (1) ou des officiers (2).

3.2.2.2 Date d'inscription

La date d'inscription a été notée puisque c'est cette date qui a servi à faire la sélection des étudiants (et non la date de début de formation). Les étudiants du groupe tutoré se sont inscrits en 2013, les étudiants du groupe en suivi minimal se sont inscrits entre février 2013 et mai 2014 et les étudiants du mode autonome se sont inscrits entre le 21 mars et le 25 avril 2014.

Plusieurs raisons expliquent le choix que nous avons fait d'utiliser des dates d'inscriptions différentes selon les groupes. Premièrement, pour les étudiants du

groupe en suivi minimal, les dates choisies représentent la période entière pendant laquelle cette offre de cours a été disponible pour les étudiants. Pour les étudiants du groupe tutoré, nous voulions au départ utiliser les mêmes dates d'inscriptions que pour le groupe en suivi minimal. Toutefois, nous avons dû limiter la sélection des étudiants à l'année 2013 parce que trop d'étudiants s'étant inscrits entre janvier et avril 2014 étaient toujours en formation et qu'ainsi, les données étaient incomplètes. Nous avons par ailleurs choisi d'inclure les étudiants de janvier 2013 afin d'augmenter le nombre d'étudiants dans le groupe puisque plusieurs étudiants s'inscrivent en tout début d'année. Finalement, les dates du mode autonome ont été sélectionnées en fonction des restrictions informatiques et du nombre important d'étudiants inscrits à ce type de formation. En effet, reculer à 2013 aurait créé de nombreux problèmes de recherche d'étudiants, mais nous aurait aussi donné plusieurs milliers d'inscriptions. Nous avons donc demandé les informations des étudiants s'étant inscrits lors des trois dernières périodes d'attributions automatisées de comptes (à partir de la date de la demande en juin 2014).

3.2.2.3 Niveau de formation

Pour le groupe tutoré et le groupe en suivi minimal, le niveau de formation de l'étudiant a été compilé de 1 à 7. Il existe trois façons, pour l'étudiant, d'avoir son niveau de formation : soit il mentionne être un débutant et n'avoir jamais fait de français et il est automatiquement placé au niveau 1, soit il a passé un test de niveau depuis moins d'un an et il continue automatiquement au niveau suivant, soit il fait un test de classement qui détermine son niveau de départ. Le niveau est noté pour fin de description des groupes, mais également pour analyse des comportements selon les différents niveaux.

Il n'est pas possible de savoir le niveau de départ des étudiants du mode autonome parce que nous n'avons pas les résultats de leurs tests antérieurs et qu'ils n'ont pas passé de test de classement.

Le test de classement est le même pour les étudiants du groupe tutoré et en suivi minimal. C'est la même personne (la chercheuse) qui a fait passer le test à tous les étudiants. Le test est utilisé depuis plusieurs années pour classer les étudiants à distance et est considéré par les professeurs et la gestion du département comme étant un outil fiable pour déterminer à quel niveau un étudiant doit commencer. Au début de l'étude, la chercheuse était déjà responsable de faire passer les tests de classements des étudiants du département depuis un an, ce qui a contribué à la validité des résultats. Ce test est progressif, c'est-à-dire que l'étudiant est invité à répondre oralement à une série de questions visant à mesurer la maîtrise des niveaux du CFFC. Le test arrête au moment où l'étudiant n'atteint pas le nombre de points suffisants pour passer au niveau suivant⁵.

3.2.2.4 Dates de début et de fin de formation

Pour tous les étudiants (n=425), la date de début de formation correspond à la première période de travail dans *Alliés Web* suivant la date d'inscription. La date de fin de formation correspond à l'une des options suivantes : la date d'évaluation du niveau, la date d'abandon, la dernière présence dans *Alliés Web* (plus de trois mois sans accéder à son compte). Mentionnons que les dates sont utilisées afin de calculer le temps total de formation dans le système, et donc à compter le nombre de semaines de formation.

⁵ Notez que, pour des raisons de confidentialité et pour éviter de compromettre le test de classement, il n'est pas possible de le joindre à la recherche.

3.2.2.5 Nombre d'heures travaillées dans le programme

Pour les étudiants du groupe tutoré (formation avec suivi quotidien d'un professeur), le nombre d'heures travaillées correspond au nombre d'heures indiquées dans le rapport de cours rempli par le professeur à la fin de la formation avec l'étudiant. Ce rapport est rempli, peu importe si l'étudiant a terminé son niveau ou non.

Pour les étudiants du groupe en suivi minimal et du mode autonome, un rapport de cours a été généré directement dans *Alliés Web*. Ce rapport (voir l'exemple à la figure 4 à la section 3.2.3) donne le temps d'utilisation à la minute près, et ce, pour chaque semaine ou chaque leçon travaillée.

3.2.2.6 Nombre de semaines de formation

Le nombre de semaines de formation a été déterminé à partir des dates de début et de fin de formation. Le Plan d'instruction des langues secondes des Forces armées canadiennes spécifie qu'un niveau devrait être complété, en formation à distance, en un maximum de 19 semaines pour les étudiants des niveaux 1 et 2 et d'un maximum de 23 semaines pour les niveaux 3 et plus. Cette information est utilisée pour vérifier dans quelle mesure les étudiants du groupe tutoré ont respecté ces paramètres, mais aussi pour les comparer avec les étudiants des autres groupes.

3.2.2.7 Nombre d'activités complétées

Le nombre d'activités complétées a été identifié pour le groupe tutoré et le groupe en suivi minimal. Pour le groupe tutoré, parce que le professeur fait un suivi constant tout au long de la formation, il est considéré que l'étudiant fait toutes les activités d'une même leçon. Les étudiants des groupes en suivi minimal et en mode autonome étant moins supervisés, nous considérons que, au-delà du temps de formation, le nombre d'activités complétées donne une indication supplémentaire du travail des

étudiants. En effet, il est possible, pour un étudiant, de passer plusieurs heures dans le système, mais de ne pas compléter d'activités. L'unique donnée sur le temps passé dans le programme est donc incomplète. Il est possible, par exemple, qu'il utilise *Alliés Web* comme dictionnaire de langue ou qu'il se connecte sans travailler dans les activités. Finalement, parce que les études de Nielson (2011) et Leaky (2011) ont identifié le risque d'abandon massif pour la formation en autodidacte assistée, nous avons choisi de compiler ces données afin de permettre une comparaison supplémentaire entre les groupes.

Il est à noter que le nombre d'activités varie grandement selon les niveaux, passant de 510 pour le niveau 1 à 185 pour le niveau 4. De plus, chaque activité varie en nombre de pages ou en quantité de travail à effectuer. Alors que certaines activités demandent une lecture sans autre interaction, d'autres comportent jusqu'à trois boutons de grammaire accompagnés de plusieurs pages d'exercices à compléter. Cette mesure n'est donc pas nécessairement complète et doit être utilisée à titre informatif et global seulement. Elle peut toutefois servir à comparer des étudiants à l'intérieur d'un même niveau puisqu'ils ont tous les mêmes activités à faire.

3.2.2.8 Résultats aux tests

Les résultats aux tests de niveaux ont été compilés. Comme il n'y a eu que deux tests officiels dans le groupe en suivi minimal et aucun test dans le groupe en mode autonome, les résultats de tests ont principalement servi pour la description du groupe tutoré et pour les comparaisons entre les étudiants de ce groupe. De plus, comme le programme comporte 7 niveaux différents, dont deux sont mesurés par le test officiel de la Fonction publique, les résultats des différents niveaux sont comparés par niveau : 1 = réussite, 2 = échec, 3 = non testé/abandon, 4 = non testé/poursuite de formation linguistique autre, 5 = non testé/formation jamais commencée.

Les tests de niveaux sont les mêmes que ceux passés à tous les étudiants de français des Forces armées canadiennes, en classe ou en ligne. Leur contenu ne peut pas être divulgué parce qu'ils sont protégés, mais chaque test est composé de trois sous-tests : un test oral sous forme de jeux de rôles, un test à choix multiple axé sur la compréhension de la lecture et un test à choix multiple visant l'expression écrite. Dans ce dernier test, on demande à l'étudiant d'accomplir trois tâches différentes : trouver les erreurs dans une phrase, trouver le mot juste dans une phrase et choisir la phrase qui complète le mieux la phrase de l'énoncé. Les tests oraux sont faits au téléphone et ont tous été faits par le même testeur (la chercheuse). Les tests officiels de la Fonction publique sont différents et sont notés par des lettres. Le test est considéré réussi lorsque l'étudiant obtient un minimum de AAA au niveau 5 et BBB au niveau 7⁶.

3.2.2.9 Compilation des activités complétées dans le programme

La qualité du travail a été évaluée pour les étudiants du groupe en suivi minimal seulement. Le travail des étudiants du groupe en mode autonome aurait été évalué, mais la très faible participation n'a pas permis d'avoir un échantillon suffisant. Parce que les étudiants du groupe tutoré ont été suivis par un professeur, la qualité du travail a été évaluée pendant toute la durée de la formation et les étudiants ayant ce type de problèmes ont soit été retirés de la formation ou ont corrigé leur méthode de travail.

Pour les étudiants du groupe en suivi minimal, la qualité du travail a été évaluée selon quatre paramètres que nous avons prédéterminés à partir de ce qui est généralement corrigé par les professeurs du département, soit le travail systématique, les activités orales faites, les exercices de grammaire et les outils utilisés. Ces paramètres décrits ci-après seront codés ainsi : 0 = non, 1 = oui, 2 = en partie.

⁶ Le contenu des tests n'est pas disponible pour l'école, mais leur description est disponible sur le site du gouvernement du Canada.

- Travail systématique : La réponse « oui » est donnée à un étudiant qui a complété toutes les activités de la leçon et dans l'ordre présenté. C'est la méthode de travail qui leur a été suggérée lors de la leçon d'accueil et qui est exigée d'un étudiant qui travaille avec un professeur à l'ELFC. La réponse « non » est donnée à un étudiant qui n'a pas complété toutes les activités et qui a navigué d'une leçon à l'autre sans prendre le temps de compléter les réponses. (La réponse « en partie » ne sera pas codée pour ce paramètre) ;
- Activités orales faites : La réponse « oui » est donnée à un étudiant qui a complété les activités orales comme demandé lors de la leçon d'accueil, c'est-à-dire qu'il doit se réenregistrer jusqu'à une réponse jugée acceptable. L'étudiant doit aussi avoir complété la majorité (+ de 60%) des activités orales de la leçon. La réponse « partiellement » est donnée à un étudiant qui a complété seulement quelques activités orales dans les leçons (entre 30 et 60%). La réponse « non » a été donnée aux étudiants qui n'ont pas complété les activités orales ou qui ont fait moins de 30% des activités orales ;
- Exercices de grammaire : La réponse « oui » est donnée à un étudiant qui a fait les exercices de grammaire suggérés dans les leçons. La réponse « en partie » a été donnée à un étudiant qui a complété quelques exercices de grammaire, mais qui ne les a pas tous faits. La réponse « non » a été donnée aux étudiants qui n'ont pas complété les exercices de grammaire ;
- Outils utilisés : Les outils sont le dictionnaire, le dictionnaire d'expression, le livre de référence de grammaire, la messagerie, les statistiques, l'*oralisateur* et le chapitre de phonétique. La réponse « oui » a été donnée aux étudiants qui ont utilisé les outils pendant leur formation (plus de 5 % de temps d'utilisation⁷). La

⁷ Ce pourcentage peut sembler bas, mais représente un total de 7,5 heures de temps passé dans les outils sur un niveau de 150 heures et évite de pénaliser les étudiants qui utiliseraient d'autres types d'outils non-comptabilisés comme un dictionnaire papier par exemple.

réponse « non » a été donnée aux étudiants qui n'ont pas utilisé les outils (moins de 5 % du temps d'utilisation).

Ces derniers paramètres complètent la liste des données recueillies pour cette étude. Voici maintenant une description de la construction des variables et des analyses qui ont été effectuées à l'aide de ces données.

3.2.3 Construction et analyse des variables

Rappelons que les analyses ont été conduites afin de mieux comprendre le comportement des étudiants à distance qui utilisent *Alliés Web* pour leur formation linguistique à temps partiel. Les étudiants seront comparés selon les quatre variables suivantes : le temps de formation, la progression, le taux d'abandon et les résultats. Certaines analyses ont des objectifs descriptifs alors que d'autres visent la comparaison des étudiants à l'intérieur d'un groupe ou la comparaison des étudiants entre les groupes. Dans cette section, nous expliquerons comment les données seront utilisées afin de répondre aux questions liées à chacune des variables observées.

À cause du faible taux de participation du groupe en mode autonome à leur formation linguistique (1 étudiant sur 212), il y aura peu d'analyses sur leur utilisation du programme. Les analyses de ce groupe se feront à partir de leur réponse au questionnaire qui leur a été envoyé et dont il sera question au point 3.4.

3.2.3.1 Variable 1 – Le temps de formation

Le temps de formation est mesuré à l'aide des données relatives au *nombre d'heures et de semaines* de formation faite par les étudiants. En plus d'une valeur descriptive dans chacun des groupes et dans chacun des niveaux à l'intérieur des groupes, nous allons comparer le temps d'utilisation du programme entre les trois groupes.

Premièrement, pour des fins descriptives nous voulons observer le nombre d'étudiants qui commencent vraiment leur formation, comparativement à ceux qui s'inscrivent sans jamais commencer. Les pourcentages des étudiants qui ont commencé ou non seront comparés entre les groupes. Ces pourcentages nous donneront de l'information sur le taux de participation au cours, mais servira aussi d'information sur le taux d'abandon.

Par la suite, les groupes seront observés de façon distincte selon les données disponibles par groupe. Nous allons utiliser les données disponibles sur le nombre d'heures et de semaines de formation complétées par les étudiants. Pour le groupe tutoré, nous allons premièrement isoler les étudiants qui ont terminé leur niveau (réussite ou échec à l'examen). Nous allons par la suite les classer par niveau de formation. À l'aide des données sur le nombre d'heures et de semaines de formation, nous allons chercher à savoir la moyenne de temps (heures et semaines) nécessaire afin de compléter un niveau de façon générale. Cette information nous permettra de comparer les moyennes et vérifier si les étudiants respectent le maximum d'heures allouées qui est de 150 heures par niveau. Nous allons également comparer les moyennes par niveau afin de savoir si certains niveaux ont demandé plus ou moins de temps que les autres.

Pour les étudiants du groupe en suivi minimal, contrairement au groupe tutoré, parce que seulement quatre étudiants ont terminé un niveau, nous allons observer le temps de formation (en heures et en semaines) pour tous les étudiants du groupe (et non seulement les étudiants qui ont terminé leur niveau).

Certains étudiants du groupe tutoré ont commencé leur formation linguistique dans le groupe en suivi minimal, c'est-à-dire qu'ils se sont inscrits dans le but d'avoir de la formation dans le groupe tutoré, mais se sont vu offrir la formation avec suivi minimal afin de pouvoir commencer sans attendre. Ils sont par la suite éventuellement passés dans le groupe tutoré pour continuer leur formation avec un professeur. Nous

chercherons à savoir si le fait d'avoir reçu un suivi minimal préalable contribue à accélérer l'achèvement du niveau alors que l'étudiant joint le groupe tutoré. D'autres étudiants du groupe en suivi minimal, qui ont commencé leur formation linguistique avec un professeur (dans le groupe tutoré) se sont vu offrir de la formation en suivi minimal par la suite. Nous chercherons à savoir si ces étudiants, qui ont déjà été formés à travailler dans *Alliés Web*, sont en mesure de poursuivre leur formation en suivi minimal de façon plus autonome. Pour ce faire, nous allons isoler ces deux sous-groupes d'étudiants et tenter de déterminer, à l'aide d'un test-t de Student, s'il existe une différence significative liée au nombre d'heures et de semaines de formation entre ces sous-groupes et les autres étudiants. L'objectif de cette mesure est de mesurer l'impact de la formation préalable sur le temps global d'utilisation du programme.

3.2.3.2 Variable 2 – La progression

La progression des étudiants en groupe tutoré ne sera pas mesurée parce que les données n'étaient pas disponibles. Pour le groupe en suivi minimal (n=53), l'échantillon d'étudiants ayant terminé un niveau (n=4) et l'échantillon d'étudiants ayant été testé officiellement (n=2) ne nous permettent pas des comparaisons généralisables à l'aide des résultats aux tests. Nous avons donc choisi d'utiliser d'autres données disponibles afin d'observer la progression. Les données utilisées pour observer leur progression sont les suivantes : Nombre d'activités complétées, utilisation ou non des outils et qualité du travail (voir la section 3.3.2 pour les détails sur les codes liés à ces données).

Ces observations de données ont pour objectif de préciser les données de temps et de voir dans quelle mesure les étudiants ont avancé dans les leçons et dans quelle mesure ils ont respecté les directives d'utilisation du programme tout en étant plus autonomes.

3.2.3.3 Variable 3 – Le taux d’abandon

Parce que le taux d’abandon est l’un des défis importants de la formation à distance, nous voulons comparer les groupes afin d’en voir les particularités en cette matière. Pour évaluer le taux d’abandon, les étudiants seront classés en quatre catégories : ceux qui n’ont jamais commencé (taux de participation, étudiants qui ont donc abandonné immédiatement après s’être inscrits dans avoir participé à leur formation), les étudiants qui ont abandonné pour aller suivre une autre formation linguistique, les étudiants qui ont abandonné et qui ont arrêté leur formation linguistique, les étudiants qui ont terminé leur niveau.

Pour le groupe tutoré et le groupe en suivi minimal, nous allons comptabiliser les étudiants qui ont abandonné par rapport à ceux qui n’ont pas abandonné. Pour le groupe tutoré, nous considérons comme ayant abandonné les étudiants qui n’ont pas été testés. Pour les étudiants du groupe en suivi minimal, nous considérerons comme ayant abandonné les étudiants qui n’ont pas travaillé dans le programme pendant une période de plus de trois mois. Une analyse comparative (khi-carré) tentera de démontrer s’il y a une différence significative entre le taux d’abandon des deux groupes.

Afin de mieux comprendre les facteurs pouvant être associés à l’abandon, nous cherchons également à savoir si le groupe de grades (militaire du rang ou officier) a une influence sur le taux d’abandon. Deux raisons nous poussent à observer l’influence du groupe de grade. Premièrement, les officiers possèdent un diplôme universitaires, et donc une expérience de formation formelle réussie. Deuxièmement, comme ils sont plus nombreux à occuper des fonctions qui demandent un profil linguistique obligatoire, la motivation extrinsèque pourrait se traduire par un taux d’abandon plus faible. Les étudiants du groupe tutoré seront donc classés en sous-groupes et les données sur leurs taux d’abandon seront comparées. Une analyse

comparative (khi-carré) sera faite afin de vérifier cette hypothèse et pour s'il y a une différence significative sur le taux d'abandon entre ces deux groupes.

3.2.3.4 Variable 4 – Les résultats

Nous allons dresser un portrait général du taux de réussite et d'échec à l'ELFC par l'observation des étudiants du groupe tutoré qui ont fait les tests de niveaux. Pour ce faire, nous allons isoler les étudiants qui ont terminé leur niveau (réussite ou échec). Un tableau présentera de façon descriptive le taux de réussite et donnera la répartition des résultats selon les niveaux. Nous allons également discuter brièvement des résultats aux tests des étudiants du groupe en suivi minimal qui ont été testés, mais il est à noter que le faible nombre de participants ne permet pas des résultats généralisables dans ce groupe (n=2).

Voici finalement, au tableau 3.2, un résumé de l'opérationnalisation des variables sous forme visuelle.

3.2.3.5 Résumé de la construction des variables

Tableau 3.2 Opérationnalisation des variables

Variable dépendantes	Opérationnalisation	Variables indépendante principale	Autres variables explicatives
Temps de formation	- Nombre d'heures travaillées dans le programme -Nombre de semaines travaillées dans le programme	Groupes (1, 2, 3)	-Niveau (gr.1)
Progression	Nombre d'activité faites Qualité du travail	Groupes (2, 3)	
Résultats	Résultats aux tests	Groupes (1, 2,)	-Niveau de formation -Grades
Abandon	Nombre d'abandon	Groupes (1, 2, 3)	-Grade (gr.1)

3.3 Questionnaire - groupe en mode autonome

Très rapidement, au moment d'obtenir les données d'utilisation du mode autonome, nous avons constaté qu'il ne serait pas possible d'obtenir un échantillon suffisant de données permettant de faire une analyse statistique comparative. En effet, sur les 212 étudiants identifiés, un seul a travaillé dans le programme. Il a donc été décidé de contacter les 211 autres étudiants afin d'obtenir de l'information supplémentaire au sujet des raisons pour lesquelles ils n'ont pas participé à la formation offerte.

Les étudiants ont été contactés par courriel interne du travail et le questionnaire comprenait une question à choix multiple (permettant de cocher plus d'une réponse) et d'un espace prévu pour les commentaires (voir courriel complet à l'annexe A). Le choix de réponses a été développé à partir des études de Nielson (2011, 2013) et Leakey (2011) qui mentionnent que les étudiants risquent de moins participer à de la formation en mode autonome si celle-ci ne répond pas à leurs besoins et si les problèmes techniques sont importants. Nous avons donc cherché à déterminer si les étudiants du mode autonome ont rencontré des problèmes similaires. De plus, nous souhaitons voir si les étudiants ont toujours l'intention « de participer » à cette formation et si leur inscription était volontaire.

À l'énoncé « *Please put a mark beside sentences that describe your position with regard to participation in Allies Web*, les choix de réponse suivants étaient offerts :

- *I no longer expect to go into the program at this point / Je n'ai plus l'intention d'accéder au programme*
- *I have not logged on the program yet, but it is still on my "to do" list for this year / Je n'ai pas encore utilisé le système, mais j'ai l'intention de le faire cette année*
- *I have obtained access to another service for my language training / J'ai eu accès à un autre type de formation linguistique*
- *I have never received my password to access the program / Je n'ai jamais reçu le mot de passe et mon nom d'utilisateur me permettant d'avoir accès au programme*
- *Someone else registered me in this program unbeknownst to me, and I never had any intention to use it / Une tierce personne m'a inscrit sans ma permission et je n'ai jamais eu l'intention de commencer la formation*
- *I do not remember having registered for this service / Je ne me souviens pas m'être inscrit à cette formation. »*

Les réponses à ces choix multiples seront présentées et les commentaires seront aussi analysés afin d'obtenir plus d'information.

Les informations mentionnées dans les commentaires seront comptabilisées en catégories. Ces catégories ont été formées à partir du choix de réponse : problème technique, autre type de formation linguistique, manque de temps et inscription non volontaire. D'autres catégories ont été ajoutées au besoin, à partir des commentaires des étudiants : quitte les FC, qualité du programme.

Le courriel du travail permet de savoir si un étudiant a pris connaissance du courriel ou s'il l'a détruit sans le lire. Nous fournirons donc une information descriptive quant au pourcentage d'étudiants ayant pris le temps de lire et de répondre au questionnaire.

3.4 Conclusion

Le présent chapitre nous a permis de présenter plus en détail la méthode utilisée pour répondre à notre question de recherche. D'abord, une description du milieu d'étude et des étudiants a été faite. Nous avons ensuite présenté le programme d'enseignement utilisé pour l'obtention des données à analyser. Par la suite, nous avons expliqué dans le détail le type de données sélectionnées et compilées, de même que le type d'analyses qui seront faites à l'aide de ces données. Finalement, nous avons expliqué comment et pourquoi nous avons préparé un court questionnaire pour les étudiants du mode autonome où il y a eu un faible taux de participation.

Le prochain chapitre présentera les résultats des données recueillies et dressera un portrait du travail fait dans *Alliés Web* par les étudiants des trois groupes. Nous y présenterons aussi les résultats du questionnaire présenté aux 211 étudiants du mode autonome qui n'ont jamais commencé leur formation linguistique après s'être inscrits. L'analyse de ces résultats suivra au chapitre 5.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présentant le traitement et l'analyse les données d'utilisation des étudiants sera divisé en deux. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats des analyses de données des quatre variables de la question de recherche : le temps d'utilisation (4.1), la progression (4.2), le taux d'abandon (4.3) et le taux de réussite (4.4). Dans un deuxième temps, seront présentés les résultats d'un court sondage (4.5) conduit auprès des étudiants qui se sont inscrits à l'offre de cours à distance en mode autonome, mais qui n'ont jamais commencé leur formation. Le but de ce sondage est de mettre en lumière les raisons pour lesquelles les étudiants n'ont jamais commencé. Nous terminerons par une synthèse des résultats (4.6).

Nous souhaitons rappeler que la présente étude a pour objectif de mieux comprendre les utilisations du programme *Alliés Web* par les étudiants dans les trois offres de cours à distance offertes aux militaires des Forces armées canadiennes (FAC), en tenant compte des variables de temps de formation, de la progression, du taux d'abandon et des résultats. Ces trois offres de cours sont : a) une formation à temps partiel avec supervision d'un professeur et communications synchrones hebdomadaires (groupe tutoré), b) une formation à temps partiel avec suivi minimal d'un professeur sans communication synchrone et c) une formation en mode autonome, sans suivi d'un professeur. Dans ce qui suit, nous ferons la description des participants et des groupes.

4.1 Temps de formation

Dans cette section, nous allons présenter les différents résultats portant sur le temps d'utilisation du programme. Pour ce faire, nous avons analysé les données liées à la

durée d'utilisation en heures et à la durée d'utilisation en semaine, de façon globale, mais aussi par niveau respectif.

4.1.1 Taux de participation des trois groupes

Nous allons maintenant voir la répartition des étudiants qui ont commencé leur formation comparativement à ceux qui n'ont jamais commencé. Par la suite, nous allons voir plus en détail le temps d'utilisation pour les groupes tutoré et en suivi minimal de façon séparée. Finalement, nous allons faire une comparaison entre ces deux groupes.

La Figure 4.1 montre le pourcentage, dans les groupes, des étudiants qui ont commencé une formation linguistique comparativement à ceux qui n'ont jamais commencé, soit les étudiants qui ont fait 1h et moins dans le programme. Cette durée d'une heure a été choisie parce que la leçon d'introduction sur l'utilisation du programme *Alliés Web* prend généralement entre 40 minutes et une heure. Cette formation se fait avec un professeur pour les groupes tutoré et en suivi minimal (groupes 1 et 2) et à l'aide de documents écrits et audios pour le groupe en mode autonome.

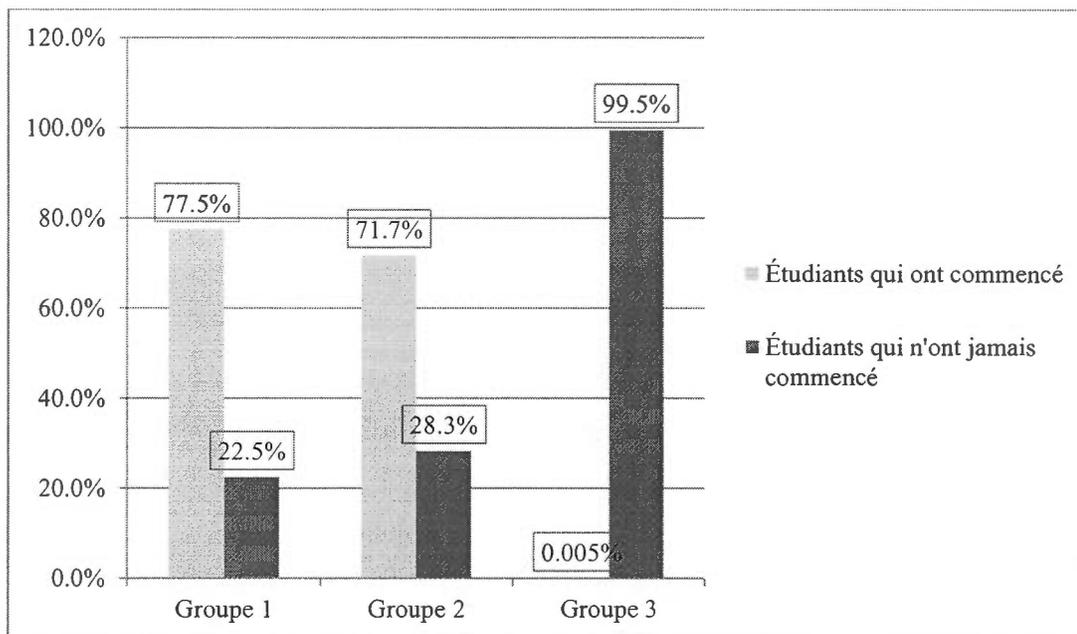


Figure 4.1 Répartition entre les étudiants qui ont commencé leur formation et ceux qui n'ont jamais commencé dans les trois groupes (n=425)

Cette figure démontre que 77,5 % des étudiants du groupe tutoré (groupe 1) et 71,7 % des étudiants du groupe en suivi minimal (groupe 2) ont commencé leur formation linguistique. Un seul étudiant sur 212 (0,005 %) a commencé sa formation linguistique en mode autonome (groupe 3). Cet étudiant a fait 21,1 heures de formation au total.

Ces informations sont importantes puisque les étudiants qui n'ont pas commencé ont été retirés des analyses liées au temps d'utilisation. Ainsi, nous évitons que les étudiants qui n'ont jamais commencé fassent baisser la moyenne de temps d'utilisation des étudiants qui ont fait de la formation. Il est à noter que les 211 étudiants du mode autonome n'ayant jamais commencé n'ont jamais accédé à leur compte, c'est-à-dire qu'ils n'ont jamais entré leur nom d'utilisateur et leur mot de passe dans le système. À cause de ce taux de participation pratiquement nul et du nombre de participants trop bas (n=1) les analyses subséquentes se concentrent sur les

groupes tutoré et en suivi minimal. Une analyse sera faite au point 4.7 afin de mieux comprendre pourquoi les étudiants de ce groupe n'ont pas utilisé le programme.

4.1.2 Groupe tutoré

Dans ce qui suit, nous allons regarder plus en détail le temps d'utilisation du groupe tutoré. Sur les 160 étudiants, 124 (77,5 %) ont commencé leur formation et 36 (22,5 %) n'ont jamais commencé. Parmi les 124 étudiants qui ont suivi une formation, 77 (62,1 %) ont terminé leur niveau et 47 (37,9 %) ont arrêté leur formation avant d'avoir terminé leur niveau.

Dans le plan d'instruction de la formation linguistique des FAC, il est convenu qu'un niveau de formation, tant en classes à temps plein qu'à temps partiel à distance, doit comporter un maximum de 150 heures de formation (tous niveaux confondus). Ce niveau de formation doit, lorsqu'offert à distance et à temps partiel, être complété en un maximum de 19 à 23 semaines, selon le niveau. Toutefois, comme l'étudiant est responsable de gérer son propre temps d'apprentissage selon ses besoins et habiletés, il arrive que le niveau soit complété en plus ou moins de temps. Cette réalité diffère de la salle de classe où c'est le professeur et l'école qui font la gestion du temps passé à l'apprentissage, à l'exception des devoirs et du temps d'étude le soir. Alors qu'un niveau prend, dans la très grande majorité des cas, 150 heures en salle de classe, peu importe le niveau, nous pensons qu'il est intéressant de voir les différences de temps nécessaires pour compléter un niveau chez les étudiants en formation à distance alors qu'ils doivent gérer eux-mêmes leur temps de formation.

La Figure 4.2 présente la répartition des étudiants qui ont terminé un niveau, par nombre d'heures de travail.

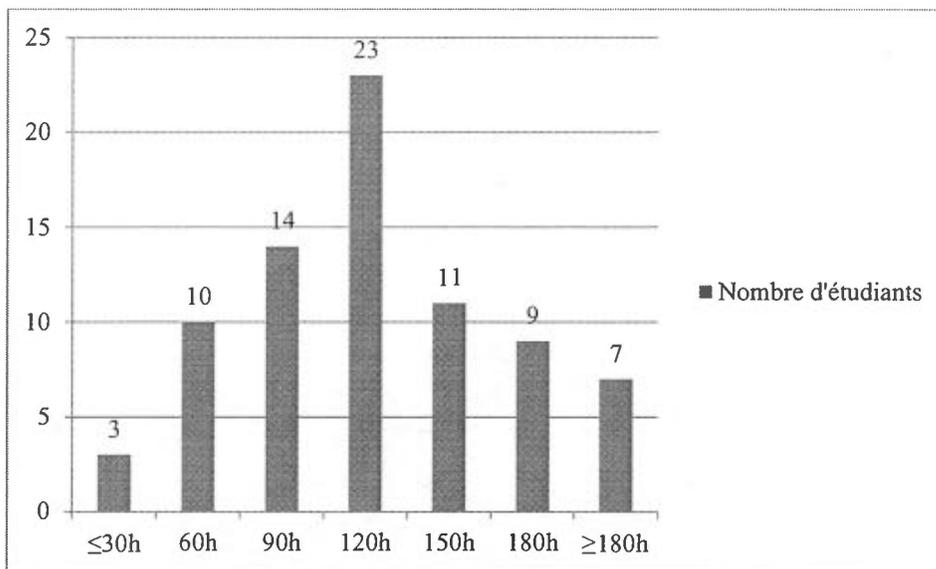


Figure 4.2 Répartition des étudiants du groupe tutoré qui ont terminé un niveau, par nombre d'heures de travail (n=48)

Cette figure démontre que 48 étudiants (62 %) ont complété leur niveau en 90 à 150 heures (temps moyen = 110,1 heures, écart-type = 54.16) par niveau (tous niveaux confondus). Une minorité d'étudiants (20%) ont dépassé le temps généralement alloué pour terminer (en heures). Une autre minorité d'étudiants (17%) ont pris 60 heures ou moins.

En somme, parmi les étudiants qui se sont inscrits à l'ELFC en 2013 (groupe tutoré), ceux qui ont complété un niveau ont suivi en moyenne 110,1 heures de formation ($ET=54,16$). De façon plus précise, les tableaux 4.1 et 4.2 présentent le nombre moyen d'heures ou de semaines qui ont été nécessaires pour compléter chacun des niveaux. L'objectif de cet exercice est de mettre en lumière les différences de temps de formation par niveau et de voir si, contrairement à la salle de classe, certains niveaux semblent demander plus ou moins de temps que d'autres.

Tableau 4.1 Moyenne d'heures de formation par niveau complété : groupe tutoré (n=77)

Niveau	Nombre d'heures de formation				
	<i>n</i>	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
1	13	131.8	46.5	61.0	236.0
2	23	106.6	46.1	55.0	262.0
3	15	145.9	62.3	60.0	249.0
4	10	79.3	35.5	32.0	145.0
5	10	81.1	46.7	5.0	154.0
6	2	151.5	30.4	130.0	173.0
7	4	53.3	32.6	20.0	98.0

Ces résultats nous montrent que le temps nécessaire afin de compléter un niveau varie selon les étudiants et selon les niveaux. Par exemple, si les étudiants du groupe tutoré du niveau 2 prennent en moyenne 106.6 heures pour compléter un niveau, ce temps varie de 55 heures pour un étudiant, à de 262 heures pour un autre, c'est-à-dire une différence de 207 heures. Le temps varie aussi selon le niveau étudié. Le niveau 6 est le niveau qui a demandé le plus d'heures en moyenne alors que le niveau 7 est celui qui en a demandé le moins avec une moyenne de 53,3 heures de formation. Le petit échantillon disponible pour ces deux niveaux ne nous permet toutefois pas de généraliser ces résultats.

Le prochain tableau (4.2) compare le temps nécessaire pour compléter un niveau, mais en semaines. Rappelons que le délai prescrit par le programme est de 19 à 23 semaines.

Tableau 4.2 Nombre de semaines de formation pour compléter un niveau : groupe tutoré (n=77)

Niveau	Nombre de semaines de formation				
	Nombre	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
1	13	20.6	5.8	11	33
2	23	18.9	5.9	12	39
3	15	27.4	7.0	17	40
4	10	16.9	7.8	6	33
5	10	19.2	11.1	3	38
6	2	27.5	4.9	24	31
7	4	13.5	9.4	4	25

Tout comme pour la durée calculée en heure, ce tableau démontre que le nombre de semaines nécessaires pour compléter un niveau a été variable selon le niveau, mais aussi à l'intérieur d'un même niveau. En moyenne, les étudiants ont complété leur niveau de formation en 20,57 semaines ($ET=8,14$). Le tableau 4.1 avait montré que les niveaux 3 et 6 sont ceux qui ont demandé le plus d'heures de formation. Le tableau 4.2 montre que ces deux mêmes niveaux ont demandé aussi un nombre plus grand de semaines. Dans la même veine, les niveaux 4 et 7 ont été terminés en moins d'heures, mais aussi en moins de semaines. Le petit échantillon disponible pour les niveaux 6 et 7 empêche, encore une fois, de généraliser ces résultats pour ces deux niveaux.

Le tableau 4.3 présente la moyenne d'heures qui ont été nécessaires aux étudiants du groupe tutoré selon s'ils ont reçu un suivi préalable dans le groupe en suivi minimal avant de commencer leur formation.

Tableau 4.3 Nombre d'heures de formation par niveau complété : sous-groupes dans le groupe tutoré (n=77)

Suivi	<i>n</i>	Moyenne	Écart type
Sans suivi minimal préalable	65	109,98	53,31
Avec suivi minimal préalable	12	115,72	51,72

Les résultats indiquent que les étudiants qui ont reçu une formation en suivi minimal préalable (M=115,75, ET=51,72) ont pris en moyenne 6,74 heures de plus que les étudiants sans suivi minimal préalable (M=109,98, ET=53,31). Un test-t a démontré que cette différence n'est pas significative ($t(75)=-0,35, p>0.05$). Ainsi, le fait d'avoir reçu un suivi minimal préalable n'a pas d'impact quant au temps requis pour compléter un niveau lorsque l'étudiant passe dans le groupe tutoré.

4.1.3 Groupe en suivi minimal.

Nous allons maintenant nous attarder au temps d'utilisation du groupe en suivi minimal. Ce groupe est constitué de 53 étudiants. Sur ces 53 étudiants, trente-huit (71,7 %) ont commencé une formation dont quatre (10,5 %) ont terminé un niveau et dix-neuf (50,0 %) ont abandonné afin de continuer leur formation linguistique dans un autre format, c'est-à-dire soit à temps partiel, mais avec un professeur de l'ELFC, soit en salle de classe. Quinze étudiants (39,5 %) ont abandonné leur formation, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas travaillé dans le système pendant plus de trois mois ou qu'ils ont signifié leur désir d'arrêter la formation. Le tableau 4.4 présente le taux de participation de ce groupe, pour les 38 étudiants qui ont commencé leur formation. Parce que le nombre d'étudiants qui ont terminé un niveau est seulement de 4

étudiants, nous avons choisi de faire la description du temps de formation par tous les étudiants et non seulement ceux qui ont terminé. L'objectif de cette description est de mieux comprendre comment les étudiants se sont comportés et de voir après combien d'heures de travail ils ont arrêté leur formation linguistique.

Tableau 4.4 Taux de participation : groupe en suivi minimal (n=38)

	<i>n</i>	Pourcentage
Complété	4	10,5
Poursuite de formation ailleurs	19	50,0
Abandon	15	39,5
Total	38	100,0

Ce tableau indique que 60,5 % des étudiants ont soit terminé un niveau, soit continué leur niveau à l'aide d'une autre formation. Les 38 étudiants ayant suivi de la formation ont travaillé en moyenne 21.59 heures dans le système ($ET=21,52$)

La figure 4.3 présente la répartition du temps de passé dans le programme. L'objectif de cette figure est de vérifier, au-delà de la moyenne statistique, le nombre d'étudiants qui travaillent dans chacune des tranches de temps d'utilisation.

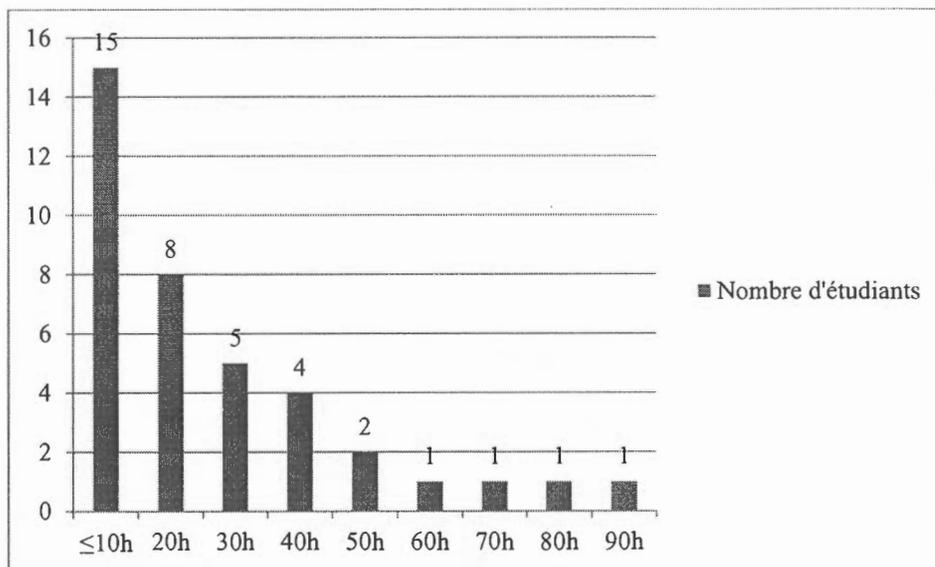


Figure 4.3 Répartition du temps passé dans le programme : suivi minimal (n=38)

Cette figure démontre que 15 étudiants sur 38 ont travaillé moins de 10 heures et que 15 étudiants ont travaillé plus de 30 heures. Au total, 23 étudiants ont travaillé moins de 30 heures. Les quatre étudiants qui ont travaillé plus de 60 heures sont les quatre étudiants qui ont complété un niveau. Ces quatre étudiants ont travaillé en moyenne 71,43 heures ($ET : 13,95$) et ont tous réussi leur niveau. Chez les étudiants qui n'ont pas complété leur niveau, aucun n'a passé plus de 50 heures dans le programme. Rappelons qu'un niveau devrait se compléter en 150 heures maximum et que les étudiants du groupe tutoré prennent en moyenne 110,1 heures pour le faire.

Les étudiants du groupe en suivi minimal (n=53) ont travaillé en moyenne pendant 13,59 semaines ($ET=9,53$). Les 4 étudiants qui ont complété leur niveau l'ont fait en moyenne en 20,5 semaines ($ET=10,17$).

Certains étudiants de ce groupe ont reçu de la formation en suivi minimal et se sont vu offrir une formation avec l'aide d'un professeur de l'école des langues par la suite

(n=35). Parmi eux, 16 (46 %) n'ont finalement jamais commencé leur formation avec professeur, 12 (34 %) ont terminé leur niveau et 7 (20 %) ont abandonné. De ces abandons, 5 ont arrêté complètement leur formation linguistique et 2 ont poursuivi en salle de classe (formation non étudiée dans la présente étude).

Dans un deuxième sous-groupe dans le groupe en suivi minimal, 13 étudiants ont reçu préalablement de la formation à distance par l'École des langues et ont ensuite reçu un suivi minimal. Ces étudiants ont soit abandonné leur formation avant de terminer leur niveau, soit terminé leur niveau à l'ELFC, mais avaient l'intention de continuer au niveau suivant en suivi minimal. Sur ces 13 étudiants, 4 n'ont jamais commencé et 9 ont étudié, mais ont éventuellement abandonné leur formation.

La figure 4.4 présente la répartition du temps de travail de ces 9 étudiants (sous-groupe du groupe en suivi minimal). L'objectif de cette analyse est de voir si les étudiants qui ont déjà développé des habitudes de travail dans *Alliés Web* lors de leur formation avec professeur ont continué à travailler au même rythme ou avec un rythme différent.

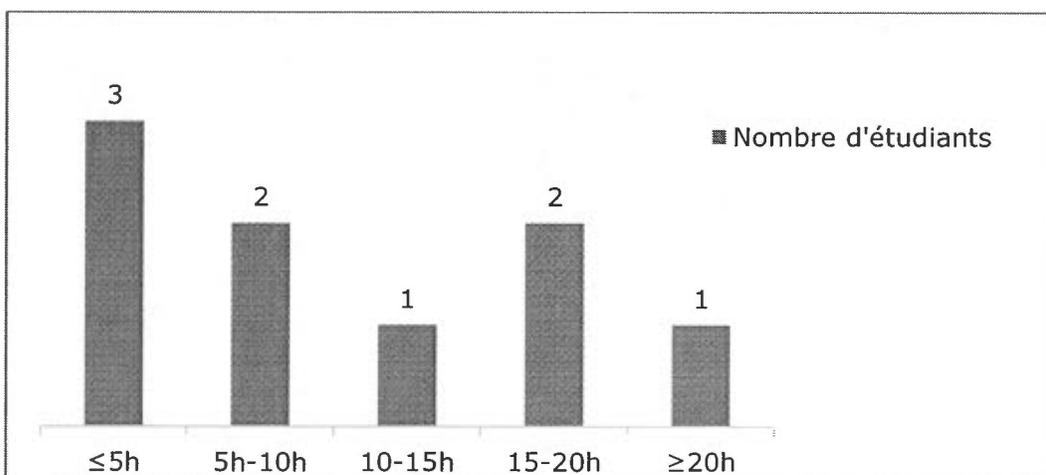


Figure 4.4 Répartition du temps passé dans le programme : sous-groupe en suivi minimal (n=9)

Cette figure montre qu'un seul étudiant a travaillé plus de 20 heures dans le système (34,7 heures). Ces 9 étudiants ont travaillé en moyenne 12,28 heures ($ET=10.71$). Aucun étudiant n'a complété le niveau pour lequel il s'était engagé.

4.1.4 Comparaison entre les groupes

Pour le groupe tutoré, nous avons observé que les 77 étudiants ayant terminé un niveau ont pris en moyenne 110,1 heures pour le compléter (tous niveaux confondus). Nous savions que les étudiants du groupe en suivi minimal ($n=4$) seraient moins nombreux à terminer un niveau, mais nous voulions quand même comparer le temps nécessaire pour compléter un niveau. Voici, au tableau 4.5, une comparaison entre les deux groupes, mais en isolant les niveaux.

Tableau 4.5 Comparaison entre les deux groupes : moyennes d'heures par niveau ($n=37$)

	Niveaux et nombre d'étudiants	Moyenne de temps en heures	Moyenne de temps en semaines
Groupe tutoré	Niveau 2 ($n=23$)	Niveau 2 : 106,6	Niveau 2 : 18,9
	Niveau 4 ($n=10$)	Niveau 4 : 79,3	Niveau 4 : 16,9
Groupe suivi minimal	Niveau 2 ($n=3$)	Niveau 2 : 69,6	Niveau 2 : 19,6
	Niveau 4 ($n=1$)	Niveau 4 : 76,8	Niveau 4 : 23

Si l'on prend en compte les niveaux de formation (les quatre étudiants en suivi minimal étaient aux niveaux 2 et 4), le nombre d'heures semble plus bas, alors que le nombre de semaines nécessaires semble plus élevé. Toutefois, le petit échantillon ne permet pas une comparaison statistique valide.

4.2 Progression

Dans la question de recherche, la deuxième variable à observer est la progression des étudiants. En effet, au-delà du temps passé, nous pensons qu'il est important d'aller vérifier, directement dans les comptes d'étudiants, comment l'étude a été faite, surtout lorsqu'un professeur ne fait pas de suivi de façon très régulière. Les données utilisées pour évaluer la progression sont : le nombre d'activités complétées (voir 3.3.2.8), l'utilisation ou non des outils (voir 3.3.2.9) et la qualité du travail (voir 3.3.2.11). Il n'a pas été possible d'analyser le travail en mode autonome à cause du très faible taux de participation.

4.2.1 Groupe tutoré

La progression des étudiants du groupe tutoré, n'a pas été évaluée à l'aide de données relatives à la progression et elle a été automatiquement jugée satisfaisante par la chercheuse parce que déjà vérifiée par les professeurs de ces étudiants. En effet, à l'ELFC, les règles de gestion internes sont précises sur la qualité du travail requise, c'est-à-dire que les étudiants qui ne respectent pas certains paramètres de travail risquent de ne plus avoir droit à leur formation. Voici certains critères exigés des étudiants : toutes les activités des leçons doivent être faites dans l'ordre (travail systématique), y compris les activités orales, les exercices de grammaire proposés dans le système doivent être complétés au fur et à mesure, les outils du programme doivent être utilisés au besoin. D'autres critères sont exigés par l'école, mais n'ont pas été mesurés dans cette étude. Le professeur vérifie, de façon asynchrone, sur une base régulière le travail de l'étudiant afin de l'aider s'il a des questions. La période de travail en synchrone permet de discuter avec l'étudiant de ses objectifs, de discuter de la qualité de son travail et de rectifier le tir au besoin, d'évaluer si les notions vues pendant la semaine sont maîtrisées et de préparer l'étudiant aux nouvelles notions à venir. Notons en terminant que les comptes de ces étudiants n'étaient pas non plus

disponibles pour analyse et que la chercheuse ne disposait que des rapports de fin de cours pour l'analyse.

4.2.2 Groupe en suivi minimal

Si les étudiants qui travaillent à l'aide d'un professeur de L'ELFC ont accès à de l'aide sur une base quotidienne au besoin, il en est tout autre pour les étudiants en mode autonome ou en suivi minimal. Après avoir reçu leur test de classement, les étudiants du groupe en suivi minimal ont reçu une leçon d'accueil en synchrone d'une durée de 40 à 60 minutes. Pendant cette formation, ils ont discuté de leurs objectifs linguistiques, ont reçu de la formation sur l'utilisation du programme *Alliés Web* ainsi que des indications leur permettant de maximiser leur temps en ligne. Les conseils d'utilisations sont les mêmes que ceux demandés aux étudiants de l'ELCF.

Afin de pouvoir comparer le travail des deux groupes, nous avons observé deux paramètres : la qualité du travail et le nombre d'activités complétées. Pour consulter le système de cotes attribuées à ces critères ainsi que les descriptifs, voir le point 3.3.2.10. En ce qui concerne la qualité du travail, nous avons évalué les quatre critères suivants :

- Travail systématique (oui – non – en partie)
- Activités orales faites (oui – non)
- Exercices de grammaire faits (oui – non – en partie)
- Outils utilisés (oui – non)

Il est à noter que les étudiants ont reçu les consignes liées à ces quatre critères lors de la leçon d'accueil. De plus, lors des suivis, le professeur a envoyé des messages aux étudiants afin de les réorienter au besoin. Par exemple, lors de la correction, lorsque les étudiants ont sauté les exercices de grammaire, ils ont reçu des messages de

rappel. Le tableau 4.6 présente un résumé de l'évaluation de ces critères pour les 38 étudiants qui ont fait de la formation.

Tableau 4.6 Évaluation de la qualité du travail : groupe en suivi minimal (n=38)

	Oui	Non	Partiellement	total
Travail systématique	23	15	-	38
Activité orales	24	9	5	38
Exercices de grammaire	23	12	3	38
Outils utilisés	31	4	-	38

Ce tableau montre que les étudiants du groupe en suivi minimal, bien qu'ils n'aient pas reçu de suivi de façon hebdomadaire, ont majoritairement utilisé le système de façon systématique et ont majoritairement fait les activités orales et les exercices de grammaire. De plus, 82 % d'entre eux ont utilisé les outils disponibles dans le système.

L'autre critère de vérification de la progression des étudiants qui a été utilisé est le nombre d'activités complétées dans les leçons. Par exemple, il est possible que l'étudiant travaille à partir de son bureau et laisse le système ouvert sans travailler, il est ainsi possible que le nombre d'heures de formation ne représente pas le temps réel de travail⁸. À l'inverse, un étudiant qui utilise le système pour faire de la révision ou qui travaille dans des conditions favorisant la concentration peut faire plus d'activités en moins de temps.

Les étudiants du groupe en suivi minimal ont complété en moyenne 70 activités ($ET=76.66$). La figure 4.5 présente la répartition du nombre d'activités faites par les 38 étudiants de ce groupe qui ont travaillé.

⁸ Le compteur de temps arrête toutefois de tourner après 5 minutes sans clic de souris par l'étudiant.

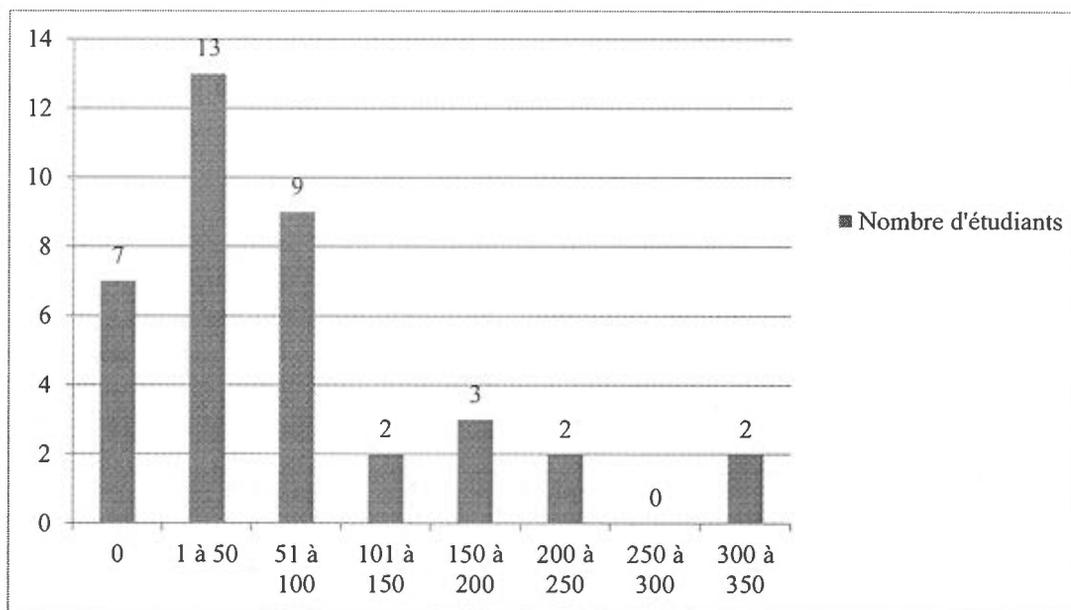


Figure 4.5 Répartition des activités complétées par les étudiants : groupe en suivi minimal (n=38)

Cette figure démontre que 20 étudiants (53 %) ont complété 50 activités ou moins, ou 29 étudiants (76 %) ont complété 100 activités ou moins. Les étudiants qui ont passé du temps dans le système sans compléter d'activités (n=7) ont choisi de travailler dans les outils (grammaire, phonétique, dictionnaire, etc.) ou ont décidé de naviguer dans le système pour faire de l'observation sans compléter les activités.

En résumé, les étudiants de ce groupe ont majoritairement respecté les consignes données par le professeur lors de la leçon d'accueil, mais ont complété un nombre insuffisant d'activités pour compléter un niveau (certains niveaux peuvent comporter plus de 500 activités)

4.3 Taux d'abandon

Afin de mesurer le taux d'abandon nous avons divisé les abandons en trois catégories distinctes : premièrement, les étudiants qui n'ont jamais commencé, c'est-à-dire qui ont manifesté le désir de faire une formation en s'inscrivant, mais qui n'ont jamais donné suite; deuxièmement, les étudiants qui ont abandonné, c'est-à-dire les étudiants qui ont commencé, mais qui ont arrêté leur formation linguistique avant d'avoir fini leur niveau, et troisièmement, les étudiants qui ont abandonné, mais pour aller suivre un autre type de formation linguistique. Ces derniers ont abandonné un type de formation linguistique pour en commencer un autre et n'ont donc pas abandonné l'apprentissage de leur langue seconde.

Le tableau 4.7 présente les abandons pour les trois groupes et selon les trois catégories d'étudiants qui n'ont pas terminé leur niveau de formation. Les étudiants qui ont complété un niveau dans les groupes tutoré et en suivi minimal sont ceux qui ont été testés à la fin de leur formation (réussite ou échec). Ces derniers étudiants ne font pas partie du prochain tableau. Rappelons aussi qu'il est possible que les étudiants n'aient pas donné toute l'information lors de leur abandon. Par exemple, il est possible qu'un étudiant ait abandonné sa formation pour continuer en salle de classe ou avec un professeur privé, mais qu'il n'ait pas donné cette information lors de son abandon. Les données fournies dans ce tableau reflètent l'information donnée par les étudiants. Le nombre d'étudiants qui ont complété leur formation fait aussi partie du tableau pour des raisons descriptives et pour avoir un portrait complet des groupes.

Tableau 4.7 Taux d'abandon : comparaison entre les trois groupes (n=425)

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Jamais commencé	36	15	211
Abandon	39	15	1
Abandon (autre formation)	8	19	0
Niveau complété	77	4	0
Total	160	53	212

Ce tableau montre que, chez les étudiants du groupe tutoré (groupe 1), 39 sur 160 (24 %) ont abandonné, comparativement à 15 sur 53 (28 %) pour le groupe en suivi minimal (groupe 2) ainsi que 1 sur 212 (100%) pour le groupe en mode autonome (groupe 3). Si on prend en compte les étudiants qui n'ont jamais commencé leur formation, le taux d'abandon est de 47 % pour le groupe 1, 57 % pour le groupe en suivi minimal, et de 100 % pour le mode autonome. Comme il n'y a qu'un étudiant dans ce groupe qui a commencé sa formation, ce groupe ne fera pas partie des prochaines analyses.

À partir de ces résultats, nous avons comparé le taux d'abandon par groupe, mais en tenant en compte uniquement des étudiants qui ont complété un niveau et ceux qui ont abandonné (sans tenir compte des étudiants qui ont continué leur formation ailleurs ou qui n'ont jamais commencé). Ces taux d'abandon sont présentés dans le tableau 4.8.

Tableau 4.8 Comparaison du taux d'abandon par groupe : groupe tutoré et en suivi minimal (n=135)

	Numéro du groupe		Total
	1	2	
Niveaux complétés (réussite ou échec)	77 (66,4%)	4 (21,1%)	81 (60,0%)
Abandons	39 (33,6%)	15 (78,9%)	54 (40,0%)
Total	116	19	135

Dans ce tableau, les étudiants qui ont abandonné pour continuer leur formation linguistique ailleurs et les étudiants qui n'ont jamais commencé n'ont pas été considérés. Ces résultats montrent que le taux d'abandon est plus élevé dans le groupe en suivi minimal (groupe 2 : 78,9%) que dans le groupe tutoré (groupe 1 : 33,6 %). Une analyse comparative (khi-carré) démontre que cette différence est significative ($\chi^2(1, n=135) = 13,976, p < 0.001$), c'est-à-dire que les étudiants du groupe en suivi minimal ont un taux d'abandon nettement plus élevé que ceux du groupe tutoré.

Afin d'obtenir un portrait plus fin des abandons, nous analyserons, dans ce qui suit, l'abandon selon le groupe de grade dans le groupe tutoré⁹ et nous dresserons un portrait du groupe en mode autonome.

4.3.1 Abandon : L'influence du groupe de grade

Le tableau 4.9 présente les résultats relatifs au taux d'abandon selon le grade. En effet, nous souhaitons observer si le groupe de grade influence le taux d'abandon.

⁹ Cette analyse sur l'influence du grade se limite au groupe tutoré, notamment parce qu'il y a plus d'étudiants.

Tableau 4.9 Abandon : comparaison entre les membres du rang et les officiers : groupe tutoré (n=124)

	Membres du rang	officiers	Total
Niveaux complétés (réussite ou échec)	22 (53,7%)	55 (66,3%)	77 (62,1%)
Abandons	19 (46,3%)	28 (33,7%)	47 (37,9%)
Total	41	83	124

Ce tableau démontre que 46,3 % des membres du rang ont abandonné contre 33,7 % des officiers. L'analyse n'a pas montré de différence significative entre les deux groupes; $\chi^2(1, n=124) = 1,853, p = 0,173$.

4.3.2 Abandon : Le cas du groupe en mode autonome

Sur les 212 étudiants du groupe en mode autonome, 211 n'ont jamais commencé. L'étudiant qui a travaillé a arrêté de travailler dans le système après 2 semaines de travail. Il n'est donc pas possible de faire des analyses comparatives ni d'affirmer qu'ils ont abandonné une formation étant donné qu'ils ne l'ont jamais commencé. Voir la section 4.6 pour les détails sur le sondage fait auprès de ces étudiants. Ce sondage avait pour objectif de mieux comprendre les raisons expliquant la non-participation des étudiants de ce groupe et de s'assurer qu'il n'y avait pas de problèmes techniques majeurs dans l'utilisation du programme.

4.4 Résultats aux tests

La prochaine section fera la description des tests et fera état des résultats des étudiants aux différents tests. Trois types de tests ont été utilisés dans la présente

étude : Un test de classement, les tests de niveaux dont les résultats sont valides un an (développés par les FAC et faisant partie intégrante du curriculum (CFFC)) et le test officiel de la Fonction publique fédérale (ELS) menant à un profil linguistique (de type A-B-C-E) et dont les résultats sont valides pendant cinq ans.

4.4.1 Le test de classement

Les étudiants des groupes tutoré et en suivi minimal qui en avaient besoin ont fait un test de classement à leur inscription. Ce test est utilisé depuis plusieurs années pour classer les étudiants dans le bon niveau et est considéré valide par l'ELFC. Ce test est progressif et contient 6 niveaux de difficulté. Les étudiants ont répondu, à l'oral, à une série de questions couvrant les notions des niveaux. Le test arrête au moment où l'étudiant n'a pas le nombre de points requis pour passer au niveau suivant. Les étudiants qui ont réussi un test de niveau dans l'année précédant leur formation linguistique ne sont pas soumis au test classement et continuent automatiquement au niveau suivant. Au total, 158 étudiants ont été testés et les résultats des tests couvrent les 7 niveaux de formation. Ce test a uniquement été utilisé afin de déterminer le point de départ de formation linguistique de ces étudiants.

Deux étudiants du groupe en suivi minimal ont été testés à deux reprises avec ce test. Ils ont tout d'abord été testés avant de commencer leur formation. Après avoir travaillé pendant plusieurs semaines, une place s'est libérée pour eux dans le groupe tutoré. Ils n'avaient pas terminé leur niveau, ils n'ont donc pas pu se qualifier pour avoir accès au test officiel de niveau. Ils ont toutefois reçu l'autorisation d'être testés à nouveau avec le test de classement. Dans les deux cas, ces étudiants ont réussi à monter d'un niveau et ont donc pu commencer leur formation, dans le groupe tutoré, au niveau suivant. Ces deux étudiants font partie des quatre étudiants que nous considérons comme ayant réussi leur niveau dans le groupe en suivi minimal. Notez que lors du deuxième test, pour des raisons d'objectivité, c'est un autre professeur de l'école qui a fait passer le test à l'étudiant puisque c'est le même professeur (la

chercheuse) qui avait fait le premier test de classement ainsi que le suivi des étudiants pendant leur formation.

4.4.2 Tests de niveaux et ELS : Groupe tutoré

À la fin de leur formation, les étudiants ont fait un test mesurant les notions apprises. Les niveaux 1 à 4 et 6 sont évalués par des tests de niveaux et sont notés : réussite ou échec. Les niveaux 5 et 7 sont évalués par les tests de la Fonction publique fédérale (ELS) qui mesure le niveau de bilinguisme global et qui permet aux étudiants d'avoir un profil linguistique (A, B, C ou E). A est le plus bas niveau de bilinguisme, C est le plus haut et E est donné dans un cas d'exemption. Les profils A, B et C sont valides 5 ans alors que le profil E est valide à vie.

Au total, 77 étudiants du groupe tutoré ont été évalués à la fin de leur niveau. Le tableau 4.10 montre le taux de réussite de ces étudiants pour tous les niveaux.

Tableau 4.10 Taux de réussite : groupe tutoré (n=77)

	Fréquence	Pourcentage
Réussite	68	88,3 %
Échec	9	11,7 %
Total	77	

Ce tableau démontre que 88,3 % des étudiants ont réussi leur niveau alors que 11,7 % ont échoué. Le niveau 2 a été le niveau le plus souvent échoué (5 fois), mais il est aussi le niveau le plus souvent évalué (23 fois).¹⁰

¹⁰ Vous pouvez trouver le nombre de tests faits par niveau à la colonne 2 du tableau 4.3.

En ce qui concerne les niveaux 5 et 7, évalués à l'aide des tests de la fonction publique, la note obtenue ne correspond pas à une note globale de réussite ou échec. Elle permet plutôt à l'étudiant d'avoir une cote pour chaque habileté. Les profils obtenus de A, B, C ou E notent ainsi une seule habileté et l'étudiant peut être retesté une habileté à la fois selon les besoins. Après un niveau 5, il est généralement attendu de l'étudiant qu'il obtienne au moins AAA et au niveau 7, au moins BBB. La première lettre est pour la compréhension de la lecture, celle du centre pour l'expression écrite et la dernière est pour l'expression et la compréhension orale. Les tableaux 4.11 et 4.12 montrent la répartition des résultats à ces tests.

Tableau 4.11 Répartition des résultats du niveau 5 : groupe tutoré (n=7)

Résultat	Lecture	Écrit	Oral
A	0	1	2
B	2	4	5
C	3	1	0
E	1	0	0
Total	6	6	7

Tableau 4.12 Répartition des résultats du niveau 7 : groupe tutoré (n=4)

Résultat	Lecture	Écrit	Oral
A	0	0	0
B	0	3	4
C	2	1	0
E	1	0	0
Total	3	4	4

Au total, 11 étudiants ont été testés à la fonction publique (sept après le niveau 5 et quatre après le niveau 7). Ils ont tous fait les tests à l'oral, mais certains n'ont pas été testés à la lecture ou à l'écrit, soit parce que leurs résultats antérieurs n'étaient pas encore échus, soit parce qu'ils ont préalablement obtenu une exemption dans le passé. Ces tableaux démontrent que les 11 étudiants ayant été testés ont obtenu un total de 30 différents profils et que 100 % de ces profils répondent tous aux exigences demandées (AAA après niveau 5 et BBB après niveau 7).

4.4.3 Tests de niveaux : Groupes en suivi minimal et en mode autonome

Les quatre étudiants du groupe en suivi minimal qui ont terminé leur niveau l'ont réussi. Deux ont fait le test de niveau et les deux autres ont refait le test de classement afin de confirmer que la matière nouvelle était assimilée. Il n'y a pas eu d'échecs dans ce groupe. Toutefois, le nombre de candidats est trop bas pour affirmer que ces résultats sont généralisables.

L'absence de participation dans le mode autonome ne nous permet pas d'avoir des données mesurables pour les différents tests utilisés dans cette étude. Lors de la conception de la méthodologie de la recherche, il avait été discuté que les étudiants en mode autonome ayant suffisamment travaillé auraient pu être contactés afin d'être testés par un test de niveau. L'occasion ne s'est pas présentée. Un sondage a plutôt été développé afin de comprendre les raisons expliquant cette absence de participation. La prochaine section sera consacrée à ce sondage.

4.5 Sondage : étudiants du groupe en mode autonome

Dans cette section, les résultats d'un court sondage visant à mieux comprendre les raisons expliquant la non-participation des étudiants seront présentés.

Rappelons que ce groupe comprend 212 étudiants (voir 4.1). Les 212 comptes d'étudiants ont été vérifiés à l'aide du logiciel de gestion du temps disponible dans *Alliés Web*. Un rapport de temps a été produit pour chacun des étudiants pour vérifier le temps passé entre le 21 mars 2014 et le 21 janvier 2015 (date de la vérification des comptes). À cette date, seulement un étudiant s'était branché pour travailler, l'étudiant a travaillé 21,2 heures entre le 21 janvier et le 5 février 2015 (2 semaines).

Un courriel interne a été envoyé aux 211 autres étudiants, soit ceux qui ont rempli leur inscription en ligne, reçu leur nom d'utilisateur et mot de passe, mais ne sont jamais entrés dans leur compte, leur demandant de participer à cette étude en répondant à un court sondage d'une question et permettant un commentaire (voir le courriel envoyé aux étudiants à l'annexe 1). Sur les 211 courriels envoyés, 9 envois ont échoué, 31 n'ont jamais été ouverts, 4 ont été détruits sans être lus et 167 ont été lus. Sur les 167 courriels lus, 88 étudiants (42 %) ont répondu au sondage en donnant soit leur choix de réponse, soit un commentaire, soit les deux. Les réponses obtenues à la question à choix multiples (4.5.1) et à la section commentaire (4.5.2) seront maintenant présentées.

4.5.1 Réponses à la question à choix multiples

Après l'énoncé: « *Please put a mark beside sentences that describe your position with regard to participation in Allié Web:* », les étudiants avaient un choix de réponses possible (voir tableau 4.13), pour expliquer le fait qu'ils n'aient jamais commencé leur formation (les étudiants pouvaient donner plus d'une réponse). Le nombre d'étudiants ayant coché les choix suggérés est indiqué à droite, dans le tableau.¹¹

¹¹ Voir le courriel complet à l'annexe A

Tableau 4.13 Sondage, réponses des étudiants : groupe en suivi minimal (n=88)

Réponse sélectionnée	
<i>I no longer expect to go into the program at this point / Je n'ai plus l'intention d'accéder au programme</i>	21
<i>I have not logged on to the program yet, but it is still on my "to do" list for this year / Je n'ai pas encore utilisé le système, mais j'ai l'intention de le faire cette année</i>	32
<i>I have obtained access to another service for my language training / J'ai eu accès à un autre type de formation linguistique</i>	15
<i>I have never received my password to access the program / Je n'ai jamais reçu le mot de passe et mon nom d'utilisateur me permettant d'avoir accès au programme</i>	7
<i>Someone else registered me in this program unbeknownst to me, and I never had any intention to use it / Une tierce personne m'a inscrit sans ma permission et je n'ai jamais eu l'intention de commencer la formation</i>	1
<i>I do not remember having registered for this service / Je ne me souviens pas m'être inscrit à cette formation</i>	0

Ce tableau indique que 32 répondants ont encore en tête d'utiliser le programme et 15 ont obtenu une autre formation. Parmi les 15 étudiants qui ont eu accès à de la formation linguistique autre, cinq ont choisi aussi l'option 1, c'est-à-dire qu'ils ont choisi de ne plus utiliser *Alliés Web*, alors que deux étudiants ont mentionné avoir toujours l'intention d'utiliser leur compte. Aucun répondant n'a indiqué ne pas avoir de souvenirs de l'inscription et un seul étudiant mentionne avoir été inscrit par une tierce personne. Finalement, 7 répondants (8 %) affirment n'avoir jamais reçu leur nom d'utilisateur et mot de passe.

4.5.2 Commentaires des étudiants

Parmi les 88 répondants, 65 ont précisé leur réponse par un ou des commentaires. Des catégories d'analyse possibles avaient été préparées à partir des études de Nielson (2011) et Leakey (2011) : temps disponible, problèmes techniques, abonnement par une tierce personne, autre formation. À la lumière des commentaires analysés, d'autres catégories de commentaires ont été créées : quitte les FAC ou mention de la qualité du programme. Le nombre de mentions est indiqué après la catégorie, suivi de quelques exemples de commentaires d'étudiants :

Manque de temps (26 mentions) : C'est la raison la plus souvent invoquée. Généralement, les étudiants jugent que leur formation linguistique est importante pour eux, mais que la surcharge de travail ou le manque de temps dans leurs vies personnelles les empêchent de s'y consacrer.

« I am very interested in improving my French Language skills however, the nature of my job is such that I've been unable to set aside and protect the time that a self-paced program such as this would require. »

« I've been meaning to get around to French training, however the pace at work has made it such that I am unable to allocate time for it at this present moment. »

« I find it difficult to spend time on, as my position has a number of varying daily duties; and I don't feel appropriate scheduling work time for a course that I was not specifically delegated to do. »

« While this is definitely on my 'to do list', it is extremely hard for me to take any time during the day or even at home to do distance learning as we are very busy in the office and have three kids at home. »

Problèmes techniques (21 mentions) : C'est la deuxième mention la plus souvent évoquée, souvent parce que le programme n'est disponible que sur Explorer et non sur MAC.

« I was not able to utilize the program with a MAC computer at home therefore it rendered the program useless to me as I did not have time at work to utilize it. »

« I remember going to access the site prior to my French training. I can't remember what exactly, but I had some sort of issue with accessing the site and never tried again. »

« Good day, I believe the issue with the account is because I was set up an additional account when I was selected for training with a tutor. »

« I mean to do the program. Unfortunately, my unit could not give me a laptop, and my apple laptop did not have the requirements to do the course on it. »

Qualité du programme / programme ne répond pas au besoin (14 mentions) : Lorsque cette raison est invoquée, c'est généralement parce que le programme est considéré comme étant trop difficile pour un débutant ou trop facile pour un avancé.

« The material is way too hard for beginners. There is no baby step and not organized in a way to understand easily. Human instructors were far better for beginners as I have obtained some training through another channel. This web-based French training is good as a refresher, but I don't believe it operate effectively with total beginner. »

« I do remember registering, and trying the programme but it was very time consuming and to basic for my level of French that I already know. »

Autre type de formation (15 mentions) : Il arrive que les étudiants s'inscrivent en mode autonome parce qu'ils veulent pratiquer un peu avant de commencer leur autre

formation linguistique. Il arrive aussi qu'ils s'inscrivent en mode autonome alors qu'ils pensent s'inscrire pour participer au mode tutoré.

« I am beginning a year-long full-time French program at the end of July with Canadian Forces Language School. »

« Bon matin, j'avais besoin de me préparer pour faire l'examen français écrit. J'ai trouvé des exercices sur DND Learn et j'ai écrit l'examen l'automne dernier. Merci. »

« I actually got a loan of Rosetta Stone to learn french but it doesn't have the military terms I need so will do this course if I have time. »

En congé ou en préparation pour quitter les FC (7 mentions) : Les déploiements ou les congés pour raison de maladie ou de maternité font partie des raisons pour lesquelles les militaires vont repousser leur formation linguistique à une date ultérieure. Le fait de quitter les forces en mène d'autres à abandonner complètement leurs intentions de faire leur formation avec *Alliés Web*.

« I am in the process of medical release. »

« I was also deployed from 26 Jan – 20 May 15. »

« I've been on leave and sick leave. My intent is to log in this year. »

« I did not start the program because I decided to retire fm the CAF. »

Finalement, certains étudiants, contrairement à ce qui a été constaté dans leur compte d'étudiants, mentionnent avoir accédé au programme, dans leurs commentaires. Par exemple, un étudiant affirme que le logiciel n'est pas facile d'utilisation (*user friendly*) alors que son rapport statistique signale qu'il ne s'est jamais branché. Nous avons tout de même tenu compte de ces commentaires (dans ce cas-ci, nous avons compté son commentaire comme « ne répond pas aux besoins »).

« I have also logged on to the Allies website to get started and found it a bit overwhelming. »

« I did not find the program user friendly. »

« I have participated in the course and I have completed several modules. While in my last position, I had time available to work on second language training and Allias Web was my preferred tool to do so. »

Il est possible que ces étudiants aient déjà eu accès à un compte dans une autre version dans le passé et qu'ils basent leurs commentaires sur cette première expérience. Il est aussi possible qu'il y ait eu dédoublement de compte et qu'ils aient ainsi travaillé dans un autre compte au même nom et auquel nous n'avons pas eu accès.

Dans l'ensemble, les commentaires des étudiants laissent entendre que le manque de temps est la raison principale expliquant leur non-participation. La section discussion du prochain chapitre tentera d'interpréter ces résultats, mais aussi de suggérer des solutions possibles.

4.6 Synthèse des résultats

En résumé, dans la première partie du chapitre, nous avons constaté que les étudiants des groupes tutoré et en suivi minimal ont commencé une formation linguistique dans une proportion de plus de 70 % alors qu'un seul étudiant sur 212 a commencé une formation en mode autonome.

En ce qui concerne le temps d'utilisation, nous avons observé que, de façon générale, les étudiants du groupe tutoré qui ont complété un niveau de formation l'ont fait en 110 heures en moyenne. Cette moyenne est toutefois très variable d'un niveau à l'autre et d'un étudiant à l'autre. Pour l'ensemble des étudiants, nous avons noté une baisse marquée du temps passé dans le programme lorsque le professeur offre moins de suivi de formation, et d'une absence de participation alors qu'il n'y a pas de suivi.

Nous avons vu que les étudiants qui sont passés par le groupe en suivi minimal avant de commencer dans le groupe tutoré n'ont pas réussi leur niveau plus rapidement que les autres étudiants et que les 13 étudiants qui ont joint le groupe en suivi minimal après une expérience à l'ELFC ont tous abandonné avant d'avoir terminé le niveau pour lequel ils s'étaient engagés.

Concernant la progression, nous avons constaté que les étudiants du groupe en suivi minimal travaillent généralement de façon systématique, font les activités orales et les exercices de grammaire et utilisent les outils mis à leur disposition. Ces étudiants ont fait, en moyenne, 70 activités dans le programme. Il n'a pas été possible de comparer leur travail avec celui fait par les étudiants du mode autonome à cause du faible taux de participation de ce groupe. Les étudiants du groupe tutoré, parce qu'ils sont suivis de près par les professeurs ont été évalués d'office comme travaillant de façon satisfaisante.

En ce qui concerne le taux d'abandon, nous avons constaté que le taux d'abandon est nettement plus élevé dans le groupe en suivi minimal (78,9 %) que dans le groupe tutoré (33,6 %). De plus, nous avons établi qu'il n'y a pas de différence significative entre le taux d'abandon des membres du rang et celui des officiers.

Pour les résultats aux tests, nous avons montré que le taux de réussite des étudiants du groupe tutoré aux tests de niveau est de 88,3 %, alors que le taux d'échec est de 11,7 %. Le taux de réussite au test de la Fonction publique est quant à lui de 100 %. Dans le groupe en suivi minimal, les quatre étudiants qui ont terminé leur niveau l'ont réussi, mais il n'est pas possible de généraliser ces résultats à cause du petit échantillon.

Finalement, dans la dernière section de ce chapitre, nous avons présenté les résultats d'un sondage auprès des 211 étudiants en mode autonome qui n'ont jamais commencé leur formation. Ce sondage démontre que la majorité des répondants ont

encore l'intention de commencer leur formation linguistique en mode autonome, et que plusieurs ont affirmé avoir eu des problèmes techniques. Le manque de temps est la raison principale invoquée expliquant pourquoi ils n'ont pas commencé à travailler.

Dans le chapitre suivant, nous allons discuter de ces résultats. Nous allons essayer de mieux comprendre les résultats obtenus et présenter des recommandations ainsi que des pistes pour des études futures. Nous allons également parler des limites de cette étude.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Les résultats des analyses ont été présentés au chapitre 4 et il convient maintenant de les interpréter. Dans le présent chapitre, nous allons donc tenter de répondre à la question de recherche en discutant des résultats obtenus. Nous allons tout d'abord présenter une synthèse des résultats et des observations principales (5.1). Par la suite, nous allons discuter plus en profondeur des participants observés dans le groupe en mode autonome (5.2). Les quatre variables observées seront ensuite discutées de façon séparée : temps de formation (5.3), progression (5.4), abandon (5.5) et réussite (5.6). Finalement, nous présenterons les limites de l'étude (5.7).

5.1 Synthèse des résultats

Rappelons que l'objectif de l'étude était d'observer les utilisations du programme *Alliés Web* par des militaires canadiens étudiants de français langue seconde, et ce, dans les trois offres de cours à distance à temps partiel offerts aux militaires des FAC, en tenant compte de quatre variables : le temps de formation, la progression, le taux d'abandon et les résultats.

Les données recueillies nous ont permis de dresser un portrait d'ensemble du comportement des étudiants dans les trois offres de cours à distance offertes. Rappelons que les trois groupes observés se distinguent par la une distance transactionnelle qui est variable selon les groupes. La comparaison entre ces groupes a démontré que les groupes ayant bénéficié d'une plus grande présence du professeur, soit une plus petite distance transactionnelle, ont un temps de formation supérieur et un taux d'abandon inférieur à ceux du groupe en mode autonome. En effet, plus le

professeur est présent lors de la formation, plus les étudiants passent de temps dans le programme et plus ils sont nombreux à terminer leur formation.

Ce qui ressort de la manière la plus frappante touche le groupe en mode autonome, chez qui on a observé un taux de participation presque nul. Certes, les études de Nielson (2011) et Leakey (2011) nous avaient laissé présager un abandon massif dans ce groupe. C'est pourquoi nous avons sélectionné un nombre plus important d'étudiants, nous assurant ainsi d'avoir certaines données à analyser. Dès l'étape de la collecte de données, nous avons pu confirmer l'abandon massif des étudiants dans ce groupe et le manque de données nécessaires pour fournir des analyses complètes. Malgré cela, il n'est pas possible de généraliser que le programme n'est pas du tout utilisé parce que le nombre d'utilisateurs inscrits se compte par milliers et que notre échantillon (n=212) ne couvre pas l'ensemble des utilisateurs. Nous pouvons toutefois affirmer que ce type de formation, sans aucun suivi, est sous-utilisé et ne répond probablement pas aux besoins des étudiants, à tout le moins pas dans son offre actuelle.

Les raisons qui expliquent une participation aussi faible sont nombreuses, mais nous avons tenté d'en identifier quelques-unes à l'aide d'un court questionnaire envoyé aux participants. Si un questionnaire ne permet pas de connaître toutes les raisons expliquant la sous-utilisation du programme en mode autonome, il nous permet d'une part d'en identifier quelques-unes, et d'autre part d'en éliminer d'autres. Il permet notamment de s'assurer que les étudiants désiraient vraiment suivre cette formation linguistique et qu'ils ont bien reçu leur mot de passe et code d'utilisateur. Il permet aussi de fournir de l'information sur leurs perceptions quant à l'utilisation éventuelle du programme. Ce questionnaire a permis d'identifier que le manque de temps semble être le principal défi à relever pour les étudiants, mais aussi qu'ils ont l'intention de commencer leur formation éventuellement.

En ce qui concerne le groupe en suivi minimal, nous avons constaté que les étudiants ont travaillé en respectant des standards de qualité comparables à ceux du groupe tutoré. Nous n'avons donc pas identifié de lien entre la présence plus grande du professeur et une meilleure qualité du travail. Cet aspect reste toutefois à être précisé par une comparaison du travail fait avec des étudiants en mode autonome. De plus, le lien n'a pas été établi entre une présence accrue du professeur et la réussite aux tests par les étudiants qui terminent leur formation, et ce, à cause du faible nombre de participants. Plus de recherche dans cette direction pourrait donc préciser les résultats observés. Dans ce groupe, nous avons également observé que le fait de commencer une formation en suivi minimal avant de passer à une formation sous forme tutorée ne permet pas aux étudiants de terminer leur formation plus rapidement.

5.2 Les étudiants du groupe en mode autonome

Le très faible taux de participation à la formation en mode autonome ne nous a pas permis de faire des analyses satisfaisantes de l'utilisation du programme sous cette forme. Toutefois, la participation au sondage nous a permis d'obtenir certaines réponses de la part de ce groupe. Le taux d'étudiants affirmant qu'ils avaient encore l'intention de commencer leur formation en mode autonome éventuellement démontre une certaine motivation à faire de la formation à distance, mais qui ne s'est pas traduit par la mise en action et le début de la formation. Il apparaît donc que le simple fait de mettre le logiciel à la disposition des étudiants ne leur permet pas de compléter un niveau, ni de progresser de façon satisfaisante.

Comme vu précédemment, le manque de temps est la raison la plus souvent invoquée, dans les réponses au questionnaire, pour expliquer pourquoi la formation n'a jamais été commencée. Dans plusieurs études sur la formation à distance, le manque de temps est fréquemment invoqué lors de l'abandon en formation à distance

(Ulitsky, 2000; Vergidis et Panagiotakopoulos, 2002) et nos participants n'y font pas exception. Il est connu que la carrière militaire présente de réels défis pour la gestion du temps et nous ne remettons pas en doute la sincérité des étudiants. En revanche, le défi de la gestion du temps s'applique tout autant aux étudiants des deux autres groupes observés ici. Ainsi, les étudiants des groupes tutoré et en suivi minimal sont tout aussi occupés que ceux du groupe en mode autonome alors qu'ils ont un taux de participation beaucoup plus élevé. Au-delà des raisons invoquées par les étudiants, telles que le manque de temps, de motivation ou par la qualité du matériel, il est possible que d'autres raisons aient été omises ou non évoquées et qu'il faille regarder d'autres aspects de la formation, comme la structure même de l'offre et la qualité du service offert aux participants.

Dans son étude, Nelson (2011) avait fait l'hypothèse que la faible participation et l'abandon massif pouvaient être liés au fait que le matériel offert ne répondait pas aux besoins des étudiants en matière de vocabulaire et de notions à apprendre. Nous avons cherché à préciser cette hypothèse à l'aide du groupe en mode autonome, puisque le matériel présent dans *Alliés Web* est directement lié à la réalité militaire, adapté et efficace (les réussites du groupe tutoré le démontrent). Malgré cela, la réussite des étudiants de ce groupe restera impossible s'ils n'accèdent jamais au programme. Ainsi, il est possible de croire que la simple mise à la disposition de matériel, tout adapté qu'il soit, ne soit pas suffisante pour l'atteinte des objectifs linguistiques.

Il est ainsi nécessaire de chercher ailleurs les raisons de cet abandon massif et il est possible que la distance transactionnelle puisse fournir une partie des réponses. La notion de présence sociale, qui fait partie de la théorie de la distance transactionnelle de Moore (1993) et Garrison *et al.* (2000), fait référence à la possibilité pour les étudiants de communiquer entre eux et de faire partie d'une communauté d'étudiants. Pour les étudiants de notre étude, cette communauté d'apprentissage n'était pas présente. Cela s'ajoute au fait que la présence éducative (gestion de l'information et

facilitation du dialogue, habituellement faits par un tuteur ou un professeur) était absente pour les étudiants en mode autonome. Cela pourrait expliquer, au moins en partie, l'absence de participation, puisque l'étudiant est laissé à lui-même face à un programme de formation important et complexe, comprenant de nombreuses notions à apprendre, des technologies à maîtriser et des structures administratives abstraites et non disponibles en mode autonome (accès aux tests, explication des niveaux de progrès, accès aux tests de la fonction publique, etc.).

Par ailleurs, pour certains étudiants, l'ampleur du travail à faire pour atteindre le bilinguisme ajouté à la maîtrise nécessaire des technologies peuvent être des facteurs de stress dans la formation à distance. Dans leur étude sur le sujet, Hauser, Paul et Bradley (2012) mentionnent que le stress a un impact sur l'efficacité et que l'efficacité a un effet sur les performances. Ils soulignent également le fait que, plus la distance transactionnelle est grande, plus le stress est élevé. Les conclusions de leur étude sont que la diminution de la distance transactionnelle peut aider à faire diminuer l'anxiété.

Par ailleurs, dans son étude sur la motivation pour la formation linguistique chez les militaires canadiens, Nordick (2002) souligne que les militaires font partie d'une communauté d'apprentissage ayant des caractéristiques qui leur sont propres. Par exemple, leur travail et leurs formations sont encadrés par des règles de disciplines et d'éthique très importantes. Ils font notamment partie d'une chaîne de commandement qui détermine leur lieu de vie et de travail, mais aussi les formations à suivre et la façon de le faire. De plus, leur carrière est basée sur des principes de loyauté, de confiance, de respect et d'obéissance. En outre, leur système de mérite (pour l'obtention de médailles, de promotion ou de mutations) s'appuie sur différents critères comme l'évaluation annuelle, les performances, la forme physique, l'éducation et la compétence en L2. Ainsi, comme leur situation change fréquemment (mutation, promotions, déménagements, formations militaires, déploiement), leurs besoins en matière de formation linguistique sont aussi sujets à changement.

Dans tous ces aspects de leur vie professionnelle, les militaires ont accès à de l'aide et des conseillers pour les orienter (gestionnaires de carrière, chaîne de commandement, officier d'administration, aumônier). Pour eux, il est donc normal et habituel de s'appuyer sur des services-conseils pour tous les aspects de leur travail et même pour leur vie personnelle. Il est alors possible de penser que les candidats qui s'inscrivent en mode autonome s'attendent à un service plus personnalisé pour leur formation linguistique. Nous pouvons émettre l'hypothèse que, à la suite de leur inscription, les candidats attendent d'être contactés afin d'obtenir plus d'information sur le programme, mais que, comme ce service n'est pas disponible, le compte reste inactif.

Sur les différentes bases militaires, des conseillers en langues officielles sont déjà disponibles pour répondre à certaines questions, notamment sur l'accès aux tests de la fonction publique, mais cette responsabilité est souvent une tâche connexe et n'est pas toujours liée au métier ou aux connaissances professionnelles de la personne en poste. De plus, ces conseillers n'ont souvent pas l'information nécessaire afin de diriger les étudiants dans un programme comme *Alliés Web*. En mode tutoré ou en suivi minimal, c'est le professeur (aidé par le conseiller pédagogique et l'adjoint administratif) qui joue ce rôle auprès des étudiants lorsqu'il fait de la formation linguistique. Il conseille les étudiants sur la matière et le dirige dans son apprentissage, mais joue aussi un rôle dans le développement des stratégies d'apprentissage, dans la motivation et dans la réflexion métacognitive, tout en fournissant l'information administrative liée à l'accès à d'autres formations linguistique ou aux tests.

Au départ, la mise à la disposition du programme *Alliés Web* en mode autonome pour tous les militaires qui en font la demande avait pour objectif de permettre aux étudiants plus autonomes de travailler seuls. Pour plusieurs chercheurs, différents paramètres doivent être combinés afin d'aider à l'autonomie des étudiants et à la poursuite de leur formation sur une longue période (Abrami *et al.*, 2011; Murray, 1999). Selon Eneau et Develotte (2012), il semble que les étudiants les plus

autonomes soient très actifs dans l'organisation de leur formation et conscients des implications et du temps à y consacrer. Ils doivent avoir fait un travail de réflexion métacognitif, motivationnel et comportemental sur leur propre apprentissage. Ce travail de métacognition est plus difficile à accomplir s'il y n'a pas de contact avec un professeur ou d'autres étudiants. Ils soulignent entre autres que l'autonomie n'est pas synonyme d'autosuffisance. Pour eux, l'étudiant doit avoir fait un processus de réflexion sur son apprentissage, mais il doit aussi pouvoir entrer en contact avec d'autres étudiants afin de pouvoir apprendre en collaboration.

Les résultats d'Ulitsky (2000) sur l'autonomie des étudiants et de leurs besoins en matière de suivi tendent à prouver que le simple fait de rendre le matériel disponible n'est pas suffisant pour rendre l'étudiant autonome. Pour lui toutefois, plus que les collègues étudiants, les professeurs sont dans la position idéale pour former les apprenants quant à l'utilisation des stratégies adéquate pour eux, mais également pour apprendre à être responsable de leurs apprentissages (p. 286). Ainsi, si l'objectif du ministère est de rendre les étudiants plus autonomes dans leur apprentissage, le simple fait de mettre le programme *Alliés Web* à la disposition des étudiants n'est pas suffisant, particulièrement lorsque l'étudiant ne se voit pas octroyé de temps d'étude pendant les heures de travail. Les étudiants auront besoin d'être guidés afin d'apprendre à se fixer des objectifs à court, moyen et long terme et d'être préparés à faire face aux frustrations et défis liés à ce type d'apprentissage, mais aussi de leur donner un portrait réaliste des moyens à prendre et des délais nécessaires à l'atteinte des objectifs.

À la lumière des données observées dans ce groupe et des recherches dans le domaine mentionnées ici voici certaines recommandations qui ont pour objectif d'augmenter le taux de participation des étudiants qui s'inscrivent dans ce programme.

5.2.1 Recommandations pour l'augmentation du taux de participation en mode autonome

Dans une publication, Mozzon-McPherson (2007), de l'Université de Hull, offre une piste de solution en se penchant sur l'étude du travail des conseillers qui y orientent les étudiants de langues. Ces conseillers d'expérience offrent des services divers sur le sujet, mais aussi des cours parallèles qui visent la réflexion métacognitive, c'est-à-dire un cours sur : apprendre à apprendre. Pour cette auteure, le rôle du conseiller linguistique contribue à rendre les étudiants autonomes et elle suggère par exemple l'élaboration de plans personnels d'apprentissage. Elle recommande également que les conseillers soient formés de façon adéquate, un certificat en conseil linguistique est offert à l'Université de Hull en ce sens. Elle indique que plus de mille étudiants par année reçoivent les services des conseillers linguistiques, que 25% d'entre eux reçoivent un plan personnel d'apprentissage et que 12% des étudiants reçoivent des conseils plus d'une fois.

Ainsi, à l'instar de Mozzon-McPherson (2007), nous recommandons l'ajout d'un conseiller responsable de contacter les étudiants qui s'inscrivent et qui pourrait fournir l'information nécessaire au démarrage de la formation ainsi qu'une formation sur l'utilisation du programme. Ce type de service-conseil et de développement de plan personnel d'apprentissage pourrait ainsi faire partie des stratégies mises en place afin d'augmenter le taux de participation des étudiants en mode autonome. Sans remplacer le rôle du professeur, le conseiller pourrait répondre à certaines questions sur la structure du cours, les ressources disponibles ou le temps nécessaire à investir afin d'atteindre les objectifs linguistiques. Ce type de service personnalisé pourrait inciter plus d'étudiants à commencer leur formation immédiatement après leur inscription.

Concernant le suivi d'un professeur, étant donné le taux de participation presque nul des étudiants dans les études consultées (Leakey, 2011; Nielson, 2011), de même que

ceux de la présente étude, nous recommandons le suivi d'un professeur sur une base régulière et qui pourrait être inspirée par le suivi minimal fourni dans cette étude, et ce, dès la formation commencée. De plus, les étudiants qui terminent un niveau devraient avoir accès au test qui y est lié. Comme pour toutes les autres formations linguistiques disponibles pour les militaires, nous recommandons qu'un test de classement (en ligne et en mode autonome au besoin) soit passé par les étudiants qui ont déjà des notions de français.

Finalement, rappelons que certains des étudiants ont souligné des problèmes d'ordre technique dans le questionnaire. Le commentaire le plus fréquent sur le sujet concerne le fait que le programme *Alliés Web* n'est disponible que sur les ordinateurs de type PC. Cette situation limite l'accès au programme aux étudiants ayant accès à ce type d'ordinateur et ne permet pas la formation aux étudiants qui désirent utiliser un ordinateur MAC, une tablette ou un téléphone intelligent. Ces candidats doivent ainsi se tourner vers un autre type de formation linguistique qui n'est pas directement orienté vers leur réalité militaire.

Dans les prochaines sections, nous allons discuter des résultats des analyses faites dans les deux autres groupes observés en isolant chacune des variables observées.

5.3 Temps de formation

L'objectif de cette étude était de d'observer les utilisations du programme *Alliés Web* par les étudiants à l'aide de différentes variables. Pour la première variable observée, le temps de formation, nous avons observé que les trois groupes se distinguent. Parce que le groupe en mode autonome n'a pas participé à la formation et que nous en avons déjà discuté à la section 5.2, nous en discuterons peu dans cette section. Nous allons plutôt faire une comparaison entre les groupes tutoré en en suivi minimal et ensuite en parler de façon séparée.

5.3.1 Comparaison entre les groupes

À la lumière des résultats obtenus, nous avons observé des différences entre les groupes quant au temps de formation. En ce qui concerne la clientèle observée dans la présente étude, les besoins et le matériel des trois groupes sont similaires; c'est le degré de présence du professeur qui varie et nous émettons l'hypothèse que ce degré de présence a eu un impact important sur la participation des étudiants à la formation, mais également dans certaines des variables observées. Le groupe en mode autonome n'a pas passé de temps dans le programme, alors que le groupe en suivi minimal y a passé un peu plus de temps, c'est-à-dire assez pour permettre une analyse du travail accompli et pour permettre à un petit groupe de quatre étudiants (10,5 %) de compléter un niveau. Le groupe tutoré a permis quant à lui à 77 (62,1 %) des étudiants de terminer leur niveau.

Voyons maintenant comment nous analysons les résultats dans les deux groupes qui ont fourni des données.

5.3.2 Groupe tutoré

Dans ce groupe, nous avons observé le temps nécessaire pour compléter chacun des niveaux. Il a été démontré que, de façon générale, les étudiants terminent leur niveau de formation linguistique plus rapidement que ce qui est prescrit, c'est-à-dire avec une moyenne de 110 heures au lieu des 150 heures suggérées. Il semble toutefois que les niveaux 3 et 4 démarquent. En effet, le niveau 3 a été plus long à compléter (moyenne de 146 heures et 27 semaines) alors que le niveau 4 a été le moins long (moyenne de 79 heures et 16 semaines)¹². Une étude plus poussée pourrait être faite afin de savoir ce qui cause cette différence. Par exemple, le nombre d'activités à compléter, le nombre d'exercices de grammaire, la richesse du vocabulaire ou la

¹² Étant donné le peu d'étudiants des niveaux 6 et 7, nous ne considérons pas les données généralisables et nous n'allons donc pas parler de ces données ici. Plus d'analyses devraient être faites pour ces niveaux afin de préciser les données.

progression linguistique pourraient être observés plus en profondeur afin de déterminer la cause des variations.

Un autre constat important est la variation du temps nécessaire aux étudiants, entre eux, pour la complétion d'un même niveau, c'est-à-dire que certains étudiants peuvent compléter le niveau 2 en peu de temps alors qu'un autre étudiant complètera le même niveau en trois fois plus de temps. En fait, plusieurs des études consultées mentionnent le fait que l'un des avantages principaux de la formation à distance est la flexibilité pour l'étudiant, tant en matière de lieu que de temps de formation, spécialement pour la clientèle militaire (Balager, 2011 ; Weston, 2010). Nous pensons que les résultats disparates des étudiants en matière de temps pour compléter un niveau reflètent le travail d'équipe entre les étudiants et leurs professeurs qui ont adéquatement utilisé les outils disponibles pour maîtriser la matière à apprendre selon leurs besoins respectifs.

En effet, contrairement à une formation en classe où tous les étudiants apprennent au même rythme, la formule en *tutoré* permet aux étudiants doués ou en réacquisition d'aller plus vite et aux étudiants éprouvant des difficultés de travailler à un rythme répondant à ses besoins et compétences.

5.3.3 Recommandations pour le temps d'utilisation du groupe tutoré

Dans la théorie de la distance transactionnelle en apprentissage à distance proposée par Moore (1993) et Garrison *et al.* (2000), un lien est établi entre, d'une part, la présence du professeur et, d'autre part, la motivation et la réussite des étudiants. Les auteurs mettent notamment l'accent sur la communauté d'apprentissage dont les étudiants font partie et soutiennent que, pour que l'expérience d'apprentissage soit efficace, il faut tendre vers une diminution de la distance transactionnelle. Cela passerait par l'augmentation des trois types de présences : la présence sociale, la présence cognitive et la présence éducative.

En plus de la diminution de la distance transactionnelle, nous croyons que le fait de limiter à 150 heures la formation (ou à un autre nombre maximum d'heures) pourrait pénaliser les étudiants qui ont des aptitudes plus faibles et qui désirent atteindre leurs objectifs linguistiques. En effet, un étudiant qui a déjà atteint ce nombre d'heures a démontré de la discipline, de la détermination et de l'autonomie. En fait, un étudiant qui reçoit 150 heures de formation en salle de classe pour le même niveau, mais qui éprouve des difficultés et qui ajoute de nombreuses heures d'étude et de travaux supplémentaires le soir et les fins de semaines se verra félicité et encouragé par son professeur. À l'inverse, un étudiant à distance risquera de perdre son accès à la formation s'il dépasse le temps de formation prescrit. La flexibilité du professeur et de la gestion de l'école devrait donc être de mise lorsqu'un étudiant semble avoir besoin de temps supplémentaire. Il est à noter que 7 des 16 étudiants qui ont pris plus de 150 heures ont respecté le nombre limite de semaines maximum et que plusieurs des étudiants qui ont pris plus de temps étaient aussi inscrits au niveau 3, qui est le niveau le plus long à terminer.

5.3.4 Groupe en suivi minimal

Dans ce groupe, nous avons observé que les étudiants qui terminent un niveau semble le faire plus rapidement qu'en mode tutoré. Par contre, le faible échantillon ne nous permet pas de tirer des conclusions claires et plus de recherche en ce sens est nécessaire afin de tirer des conclusions.

Au-delà de l'observation de ces quatre étudiants, nous avons aussi observé deux sous-groupes qui nous ont fourni de l'information sur l'influence d'un type de formation sur un autre. Nous avons par exemple cherché à savoir si le fait de recevoir de la formation avec suivi minimal avant d'avoir un professeur pouvait permettre d'accélérer la complétion d'un niveau. En fait, lorsqu'un étudiant s'inscrit à une formation linguistique, c'est généralement parce qu'il est motivé, mais aussi parce qu'il est prêt à commencer au moment de son inscription. En lui offrant un suivi

minimal pendant la période d'attente, l'école voulait offrir une option intermédiaire qui permettrait de prendre de l'avance tout en ayant un professeur attiré pouvant répondre aux leurs questions. Ainsi, les étudiants ont pu s'avancer dans ses leçons et poursuivre avec un suivi plus complet plus tard. Malheureusement, il semble que le service offert n'ait pas répondu adéquatement aux besoins des étudiants puisqu'une fois avec leur professeur, ils n'ont pas réussi à compléter leur niveau plus rapidement. Il ne semble donc pas avantageux, pour l'école, de fournir une ressource professeur en suivi minimal pour offrir ce type de service aux étudiants sur la liste d'attente, spécialement si l'on considère que les performances de l'école sont mesurées à partir du nombre d'étudiants qui réussissent leurs niveaux.

Malgré cela, il faut reconnaître le travail des quatre étudiants de ce groupe qui ont réussi à terminer un niveau avant de commencer avec un professeur (11 %). Ces étudiants ont, par le fait même, accéléré l'ensemble de leur formation linguistique puisqu'ils ont pu commencer au niveau suivant. Ainsi, il est possible d'affirmer que cette formule a répondu aux besoins d'un certain nombre d'étudiants. On peut donc penser, bien que la formule ne soit pas compatible avec les objectifs de l'école, que cette offre de service puisse rejoindre un plus grand pourcentage d'étudiants et fournir une option plus intéressante pour les étudiants du mode autonome par exemple. Il pourrait ainsi être possible d'améliorer les performances du mode autonome (géré de façon indépendante), sans nuire aux performances statistiques de l'école.

Quant à eux, les étudiants du deuxième sous-groupe en suivi minimal (étudiants en suivi minimal après avoir quitté le groupe tutoré) n'ont pas démontré qu'il était avantageux d'offrir le service de suivi minimal aux étudiants qui manifestent le désir de continuer leur formation linguistique de cette façon (voir figure 4.5). En effet, le nombre d'heures de formation n'est pas encourageant puisque la moyenne d'heures travaillées n'est que de 12 heures et qu'aucun d'entre eux n'a terminé son niveau. Les étudiants de ce sous-groupe n'ont pas réussi à mettre à profit leur expérience

préalable avec un professeur. Si l'on considère que les deux sous-groupes apprennent dans les mêmes conditions en matière de distance transactionnelle, nous nous questionnons à savoir si l'augmentation soudaine de la distance transactionnelle pourrait jouer un rôle dans l'abandon de ce sous-groupe. En effet, alors qu'ils ont l'habitude d'être motivés sur une base régulière par leur professeur, les communications prennent fin soudainement et cela semble avoir joué sur sa motivation à poursuivre. Plus de recherche en ce sens pourrait possiblement mesurer si un changement de distance transactionnelle à la hausse et une présence éducative à la baisse pourraient provoquer une baisse d'autonomie et de motivation chez les étudiants en langue. Il serait par exemple intéressant de voir si les étudiants qui ont une formation à temps plein en salle de classe et qui passe en formation à temps partiel avec professeur ont plus tendance à abandonner leur formation que ceux qui n'ont pas été en salle de classe avant. Aussi, l'observation d'un plus grand nombre d'étudiants de sous-groupes similaires permettrait de préciser ces résultats préliminaires.

5.4 Progression

Rappelons que la vérification de la progression chez les étudiants du groupe tutoré n'a pas été faite puisque cette vérification avait déjà été faite par les professeurs tout au long de la formation, mais aussi parce que les données n'étaient pas disponibles pour la chercheuse.

Nous savions qu'il serait probable que les étudiants du groupe en suivi minimal et en mode autonome abandonnent leur formation de façon massive et nous voulions observer plus en détail la quantité et la qualité du travail fait. Nous pensons que ces observations ont permis un meilleur éclairage des comportements des étudiants qui ont travaillé de façon moins supervisée. Par exemple, les étudiants qui ont arrêté

rapidement ont démontré que la formation n'a pas bien répondu à leurs besoins, alors que les étudiants qui ont arrêté après plusieurs mois et travaillé avec assiduité ont prouvé que la formation leur convenait mieux.

En ce qui concerne la qualité du travail, nous avons constaté que les étudiants du groupe en suivi minimal ont suivi les directives données et accompli le travail de façon satisfaisante. Nous avons donc pu confirmer que, par son suivi, le professeur a été capable de réorienter les étudiants qui éprouvaient des problèmes en la matière et qu'il est possible, pour les étudiants, de travailler de façon systématique et en respectant les standards attendus. Malheureusement, nous n'avons pas été en mesure d'évaluer et de comparer leur travail avec celui des étudiants qui se sont inscrits en mode autonome. Plus d'étude dans cette direction serait souhaitable. Il serait par exemple possible de demander l'accès aux compte des étudiants qui ont fait plus d'un certain nombre d'heures dans les derniers mois, sans égard à leur date d'inscription, afin d'aller vérifier la qualité de travail fait dans les leçons.

5.5 Abandon

Nous avons mesuré le taux d'abandon entre les trois groupes d'étudiants, mais nous nous concentrerons ici sur les groupes tutoré et en suivi minimal, et non ceux du groupe en mode autonome, puisqu'il est difficile de qualifier *d'abandon* le fait qu'un participant ne commence jamais sa formation.

Dans les groupes tutoré et en suivi minimal, nous avons constaté des taux d'abandon de 24 % et 28 %, ce que nous considérons plutôt bas, spécialement si l'on considère que la formation dure en moyenne 20 semaines, ce qui est long pour une formation militaire.

Il est généralement reconnu que l'abandon est l'un des défis de la formation à distance (Bernard *et al.*, 2004). Nous considérons que le taux d'abandon en formation à distance ne peut être comparé à celui de la salle de classe puisque les étudiants militaires à temps plein en formation linguistique n'ont pas la permission d'abandonner le cours, mis à part quelques exceptions telles que maladie ou libération des FAC. De plus, soulignons que les étudiants à temps partiel continuent d'effectuer leur travail et qu'ils ont de lourdes tâches à accomplir. Lorsqu'ils abandonnent leur formation, il est fréquent que ce soit pour des raisons majeures telles que : déploiement outremer, autre formation militaire prioritaire, départ en mer (sans Internet) ou congé prolongé. La motivation à faire de la formation linguistique n'est ainsi pas nécessairement un facteur d'abandon et il ne sera donc pas possible de réduire le taux d'abandon à zéro.

Il faut également considérer que l'apprentissage des langues est un long processus et qu'un étudiant qui a fait un certain nombre de semaines de formation a progressé. Si cette progression n'a pas été reconnue par des résultats de tests, l'étudiant a toutefois acquis de nouvelles notions qu'il pourra mettre à profit dans son travail ou lors d'une formation linguistique ultérieure. Il est entre autres possible que les étudiants qui arrêtent leur formation ne se considèrent pas comme des décrocheurs et qu'il se réinscrive à d'autres cours ultérieurement. Un suivi longitudinal d'un groupe d'étudiants sur plusieurs années pourrait éclairer la situation sur le sujet.

Il n'est pas toujours possible de déterminer les raisons réelles de l'abandon d'un étudiant, même en lui posant directement la question. Il arrive par exemple qu'un étudiant affirme devoir quitter sa formation à cause d'une surcharge de travail alors qu'en réalité il peut s'agir d'un manque de motivation. Il est aussi possible qu'un étudiant se dise insatisfait du programme alors qu'il éprouve plutôt des difficultés liées à un manque de compétences technologiques. Certains auteurs (Abrami *et al.*, 2011; Xiao, 2012) soulignent que les étudiants qui poursuivent leur formation jusqu'au bout s'attribuent généralement le crédit de leur réussite et disent être très

motivés (facteurs internes). En revanche, les étudiants ayant abandonné, même s'ils se disent un peu moins motivés, associent généralement leur échec à des facteurs externes comme la surcharge de travail ou le manque de temps.

Abrami *et al.* (2011) soulignent notamment l'abandon possible d'étudiants, généralement très performants dans d'autres domaines, par peur de l'échec. : « *High need achievers tend to avoid tasks which are low in the probability of success* » (p. 95). Chez les militaires, la discipline, le contrôle de soi et les performances élevées sont très valorisés. Les récompenses (médailles, certificats, etc.) sont fréquentes et soulignées publiquement, que ce soit pour leur carrière, leur condition physique ou leur implication sociale. D'un côté, la motivation extrinsèque liée à l'obtention d'un profil de bilinguisme (poste clé, promotion, mutation, etc.) peut contribuer à la poursuite de la formation linguistique sur une longue période. D'un autre côté, un étudiant peu convaincu de ses capacités à bien performer dans sa langue seconde pourrait avoir envie de ne pas commencer ou poursuivre sa formation afin d'éviter d'être mis en situation d'échec. Mentionnons également qu'une mention « abandon pour cause de surcroît de travail » fait meilleure figure à un dossier qu'une mention « échec ». L'étudiant qui est conscient de ses difficultés ou qui manque de confiance sera donc plus enclin à abandonner sa formation avant de faire le test s'il croit qu'il risque de l'échouer.

Nous avons déjà discuté du fait que plusieurs études tendent à démontrer que la présence éducative (la présence du professeur) influence l'apprentissage des étudiants tant sur le temps alloué que sur le taux d'abandon à la formation. À cet effet, Morris et Finnegan (2008) affirment que pour certains étudiants, la rétroaction humaine est plus importante que la rétroaction pédagogique. Certains chercheurs se sont penchés sur des solutions possibles visant à diminuer le haut taux d'abandon des étudiants en formation à distance ou en mode autonome. Pour Bernard *et al.* (2004), le manque de communication entre le professeur et les élèves explique en partie le taux particulièrement élevé d'abandon en formation à distance. Dans un même ordre

d'idée, Morris et Finnegan (2009) soulignent l'importance du professeur, tant pour l'aide technique que pour le choix et la transmission du matériel et des consignes.

Les observations faites dans cette étude tendent à démontrer que le degré de présence du professeur influence la complétion des niveaux. Ainsi, plus d'étudiants du groupe tutoré que du groupe en suivi minimal ont terminé leur niveau, alors qu'aucun étudiant du groupe en mode autonome n'a terminé.

D'autres solutions sont avancées dans les études telles que : un taux élevé de satisfaction des étudiants afin de les garder motivés (Kuo *et al.*, 2013), un rattrapage très rapide par les professeurs des étudiants qui signifient leur envie d'abandonner (Jeffrey *et al.*, 2014), un suivi régulier du professeur (Bernard *et al.*, 2004; Nielson, 2011) et de l'aide à l'étudiant, pour qu'il puisse réfléchir sur son apprentissage et développer lui-même des stratégies (Ulitsky, 2000).

5.5.1 Recommandations pour la réduction du taux d'abandon

Premièrement, nous recommandons, en plus d'une mention par courriel lors de l'abandon, que l'étudiant réponde à un questionnaire de façon synchrone, avec un conseiller ou son professeur, afin de bien déterminer les raisons de son abandon, mais aussi son degré de satisfaction et son intention quant à la reprise de sa formation linguistique. De plus, nous recommandons qu'un étudiant qui arrête sa formation à temps partiel pour rejoindre une classe à temps plein ne soit pas comptabilisé comme ayant abandonné. Cette réalité biaise les statistiques d'abandon et ne permet pas de mesurer une amélioration ou non du taux d'abandon sur plusieurs années.

De plus, nous croyons que la réduction du taux d'abandon pourrait passer par la diminution de la distance transactionnelle, notamment par une plus grande présence sociale. À l'heure actuelle, les étudiants, professeurs et développeurs n'ont pas de plateforme où ils auraient la possibilité de communiquer entre eux afin d'établir un dialogue, exprimer leurs besoins et échanger sur leur expérience.

Dans leur étude sur les perceptions de professeurs qui sont de retour aux études à distances et qui discutent des outils en ligne afin de communiquer entre eux, Eneau et Develotte (2012) cherchent à comprendre comment l'influence des pairs peut aider l'apprenant à développer l'autonomie en apprentissage. L'un des étudiants mentionne sa surprise devant la communauté d'apprentissage développée en ligne : « *many of the learners (ten people) feel that they have overcome the difficulties involved to successfully participate in a new form of "virtual sociability" and create a "virtual community". "I was surprised by the fact that real sociability was created online."* » (p. 13) Dans cette même veine, nous pensons que l'offre de plateforme permettant des échanges devrait être considérée.

Les étudiants, professeurs et développeurs pourraient être invités à se joindre à un groupe d'échange sur un média social populaire tel que Facebook afin de pouvoir échanger sur la formation. Différents sous-groupes d'échange pourraient être mis à leur disposition afin de discuter de sujets répondant à des besoins spécifiques, comme un groupe réservé aux débutants ou à la préparation aux tests de langue de la fonction publique par exemple. D'autres types de plateformes pourraient également être utilisés, tels que blogues ou forum, afin de susciter la discussion en français des étudiants entre eux, mais aussi avec un professeur.

Finalement, nous croyons qu'il faut aider les étudiants à avoir une meilleure vue d'ensemble du travail à accomplir. Dans l'étude de Vergidis et Panagiotakopoulos (2002) sur l'abandon en formation en ligne, la mauvaise évaluation, de la part des étudiants, de l'ampleur du travail et du temps disponible pour les études fait aussi partie de l'équation. Ainsi, nous recommandons que l'étudiant ait accès directement dans *Alliés Web* et en tout temps, à de l'information claire sur le travail accompli et qui reste à faire, ainsi qu'à un estimé du temps qui sera nécessaire pour le faire.

5.6 Réussite

Dans le groupe tutoré, les étudiants ont réussi leurs tests de niveaux dans une proportion de près de 90 % et ont réussi les tests ELS (niveaux 5 et 7) à 100%. Nous pouvons donc affirmer que les étudiants qui se rendent jusqu'à la fin de leur formation linguistique ont d'excellentes chances de réussir à leur examen.

Dans le groupe en suivi minimal, il n'est pas possible de tirer de conclusions généralisables des résultats à cause de l'échantillon restreint, mais il n'y a eu aucun échec parmi les étudiants qui ont terminé leur niveau. Ces résultats préliminaires sont donc prometteurs et une expérimentation ultérieure avec un échantillon plus grand pourrait permettre de préciser ces résultats.

5.7 Limites de l'étude

Étant donné que la présente étude s'est faite sur des données existantes, certaines limites sont apparues. Premièrement, il n'est pas possible d'être absolument certain que la personne qui fait le travail est bien l'étudiant inscrit (son conjoint(e) ou un de ses enfants auraient pu, par exemple, utiliser le compte). Il est aussi possible qu'une erreur se glisse dans la création du compte et qu'un étudiant ait deux comptes d'utilisateur et qu'il ait travaillé dans son autre compte. Les données seraient alors faussées.

De plus, il n'est pas possible de savoir si l'étudiant est en train de suivre une autre formation linguistique en même temps (avec un professeur privé ou dans une autre école).

Pour le mode autonome, 244 comptes avaient préalablement été identifiés, mais 212 ont été vérifiés. On ne peut pas savoir si les étudiants des comptes disparus ont

travaillé. Il est possible que ces étudiants aient travaillé en prévision d'un cours et que les comptes aient été transférés ou fermés parce que les étudiants ont quitté les FAC.

Il est également possible que certaines erreurs se soient glissées dans les rapports de fin de cours ou dans la transcription des données, ce qui pourrait donner des informations qui ne sont pas exactes. Malgré ces limites, nous pensons toutefois que le nombre d'étudiants observés nous a toutefois permis d'avoir un portrait assez clair du travail des étudiants.

CONCLUSION

La formation linguistique est une préoccupation importante pour les gestionnaires et les employés de la Fonction publique fédérale, dont le Ministère de la Défense nationale fait partie. Un besoin était présent pour l'analyse des données d'utilisation du programme *Alliés Web*, utilisé par les Forces armées canadiennes pour sa formation linguistique en ligne. De plus, il y a des besoins en recherche sur l'utilisation de la formation linguistique en ligne, pour les adultes en milieu de travail et utilisant ce genre de logiciel et les études existantes sont rares et présentent des résultats peu encourageants quant à l'utilisation réelle des programmes par les étudiants lorsqu'ils ne sont pas suivis dans leur formation (Leakey, 2011 ; Neilson, 2011). Par ailleurs, la théorie de la distance transactionnelle en apprentissage à distance proposée par Moore (1993) et Garrison *et al.* (2000) établit un lien entre la présence du professeur et le comportement des étudiants. Ainsi, notre étude visait à observer les comportements des étudiants en formation linguistique à distance et à temps partiel dans trois offres de service de formation linguistique et ligne offertes dans un contexte militaire.

Plus spécifiquement, cette étude visait à observer quatre paramètres d'utilisation du programme *Alliés Web*. Ces paramètres observés sont : le temps d'utilisation, la progression des étudiants, les résultats et le taux d'abandon; les trois offres de service étaient : formation avec professeur et suivi régulier et synchrone (groupe tutoré) (n=160), formation avec suivi minimal sans synchrone (n=53) et formation en mode autonome sans suivi ni synchrone (n=212).

Malgré certaines questions qui restent à éclaircir et le taux de participation nul des étudiants en mode autonome, deux conclusions principales se sont imposées. Premièrement, nous avons pu observer un abandon massif en formation linguistique en mode autonome, observations qui permettent de corroborer et préciser les résultats

des recherches de Nielson (2011) et Leakey (2011). Il semble en effet que la mise à la disposition du matériel d'enseignement n'a pas suffi à permettre une formation linguistique aux participants.

Par ailleurs, en ce qui concerne les résultats obtenus auprès des groupes tutoré et en suivi minimal, un lien peut être observé entre le degré de présence du professeur et certaines des variables observées, notamment sur le temps de formation et le taux d'abandon. Nous croyons que le fait la clientèle de nos trois groupes soit similaire, mais dans un contexte où la distance transactionnelle est différente contribue à valider ces résultats.

Ainsi, nous pensons qu'il est possible de contribuer à la réussite des étudiants et à la réduction du taux d'abandon par la réduction de la distance transactionnelle et nous avons fait des recommandations en ce sens.

ANNEXE A

Courriel sondage aux étudiants du groupe en mode autonome

Bonjour (grade) (nom)

A study is currently under way concerning the second language training with Allies Web. This study will help us understand the use of the program by the students.

It seems that you registered for this service in March or April of 2014 but have not participated in the course yet. We are interested to learn more about participants in your position. We therefore invite you to answer this email by choosing the situation or situations that apply to you (you can chose more than one) and offer any additional comments that you judge pertinent. Your participation is optional, anonymous, and will have no bearing on your access to French training.

Please put a mark beside sentences that describe your position with regard to participation in *Allies Web*:

- I no longer expect to go into the program at this point
- I have not logged on to the program yet, but it is still on my "to do" list for this year
- I have obtained access to another service for my language training
- I have never received my password to access the program
- Someone else registered me in this program unbeknownst to me, and I never had any intention to use it
- I do not remember having registered for this service

Comments :

Bibliographie

- Abrami, P.C., Bernard, R.M., Bures, E.M., Borokhovski, E. et Tamim, R.M. (2011). Interaction in distance education and online learning: using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 82-103.
- Adams Beckers, S., Rodriguez, J.C., Estrada, V., and Davis, A. (2016). Innovating language education: An NMC horizon project strategic brief. *The New Media Consortium*, 3.1, 25.
- Atchley, W., Wingenbach, G. et Akers, C. (2013). Comparison of course completion and student performance through online and traditional courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(4), 104-116.
- Balager, J.G. (2011). *La place occupée par la FAD chez les officiers recrutés depuis moins de dix ans*. UQAM. Maîtrise en formation à distance.
- Basal, A., Gurol, M. et Sevindik, T. (2012). Attitudes of students towards learning objects in web-based language learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 238-247.
- Bernard, R.M., Abrami, P.C., Borokhovski, E., Wade, C.A., Tamim, R.M., Surkes, M.A. et Bethel, E.C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289.
- Bernard, R.M., Abrami, P.C., Lou, Y., Borokhovski, E. et et al. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439.

- Blake, R.J. (2009). The use of technology for second language distance learning. *Modern Language Journal*, 93, 822-835.
- Chametzky, B. (2014). Andragogy and engagement in online learning: tenets and solutions. *Creative Education*, 5(10), 813-821.
- Cinkara, E. et Bagceci, B. (2013). Learner's attitudes towards online language learning; and corresponding success rates. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 118-130.
- Dixon, L.Q., Zhao, J., Shin, J.-Y., Wu, S., Su, J.-H., Burgess-Brigham, R., Gezer, M.U. et Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5-60. doi: 10.3102/0034654311433587
- Eneau, J. et Develotte, C. (2012). Working together online to enhance learner autonomy: Analysis of learners' perceptions of their online learning experience. *ReCALL*, 24(1), 3-19.
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-17.
- Garrison, 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(2-3), 87-105.
- Golonka, E.M., Bowles, A.R., Frank, V.M., Richardson, D.L. et Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105. doi: 10.1080/09588221.2012.700315
- Grau-Valldosera, J. et Minguillón, J. (2014). Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(1), 290-308.

- Hauser, R., Paul, R. et Bradley, J. (2012). Computer self-efficacy, anxiety, and learning in online versus face to face medium. *Journal of Information Technology Education, 11*, 141-154.
- Hurst, M. (2008). La formation liée au travail. *Perspective, Statistiques Canada, Ottawa*, 14-24. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2008104/pdf/10555-fra.pdf> (consulté le 10 mars 2016)
- Jeffrey, L.M., Milne, J., Suddaby, G. et Higgins, A. (2014). Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components. *Journal of Information Technology Education Research, 13*, 121-140.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation : Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et Savoirs, 5*(3), 341-366.
- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance, 26*(1), 1-14.
- Ko, C.-J. (2012). A case study of language learners' social presence in synchronous CMC. *ReCALL : the Journal of EUROCALL, 24*(1), 66-84.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Laredo : Beverly Hills, CA.
- Kuo, Y.-C., Walker, A.E., Belland, B.R. et Schroder, K.E.E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 14*(1), 16-39.
- Kyndt, E. et Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A systematic review. *Review of Educational Research, 83*(2), 273-313.
- Leakey, J. (2011). *Evaluating Computer-Assisted Language Learning: An Integrated Approach to Effectiveness Research in CALL*.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition*. Montréal.
- Loi sur les langues officielles (1985).
- Martín Monje, E. (2014). Integration of Web 2.0 tools in a VLE to improve the EFL spanish university entrance examination results: A quasi-experimental study. *CALICO Journal*, 31(1), 40-56.
- Martin, R., McGill, T. et Sudweeks, F. (2013). Learning anywhere, anytime: Student motivators for M-learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 12, 51-67.
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. *Didactic underpinnings*, 22-38.
- Morris, L.V. et Finnegan, C.L. (2008). Best practices in predicting and encouraging student persistence and achievement online. *Journal of College Student Retention: Research, Theory et Practice*, 10(1), 55-64.
- Mozzon-McPherson, M. (2007). Supporting independent learning environments: An analysis of structures and roles of language learning advisers. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 35(1), 66-92.
- Murray, G.L. (1999). Autonomy and language learning in a simulated environment. *System*, 27(3), 295-308.
- Nielson, K.B. (2011). Self-study with language learning software in the workplace: What happens? *Language Learning et Technology*, 15(3), 110-129.
- Nielson, K.B. (2013). Online language learning in the workplace: Maximizing efficiency, effectiveness, and time-on-task. International Conference on E-Learning in the Workplace (p. 5). New York

- Nielson, K.B. et Gonzalez-Lloret, M. (2010). Effective online foreign language courses: Theoretical framework and practical applications. *ReCALL*(17), 27-35.
- Nordick, T.K. (2002). *Motivation and Second Language Acquisition In the Canadian Forces*. University of Ottawa.
- Stockwell, G. (2007). A review of technology choice for teaching language skills and areas in the CALL literature. *ReCALL : the Journal of EUROCALL*, 19(2), 105-120.
- Ulitsky, H. (2000). Language learner strategies with technology. *Journal of Educational Computing Research*, 22(3), 285-322.
- Vergidis, D. et Panagiotakopoulos, C. (2002). Student dropout at the Hellenic Open University - Evaluation of the graduate program: Studies in education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2), 51-67.
- Wang, S. et Vasquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal*, 29(3), 412-430.
- Wang, Y. et Chen, N.-S. (2009). Criteria for evaluating synchronous learning management systems: Arguments from the distance language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 1-18.
- Weston, D.M. (2010). *Study of Student Perceived Effectiveness of the Delivery of Distance Education Instruction at the United States Army Command and General Staff College*. Kansas State University, Manhattan, Kansas. Doctor of education.
- White, C. (1995, 1995). *Autonomy and Strategy Use in Distance Foreign Language Learning: Research Findings*, 23(2) 207-221.

Wiebe, G. et Kabata, K. (2010). Students' and instructors' attitudes toward the use of CALL in foreign language teaching and learning. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 221-234.

Xiao, J. (2012). Successful and unsuccessful distance language learners: An 'affective' perspective. *Open Learning*, 27(2), 121-136.