

Télé-université
L'université à distance de l'UQÀM

Mise à distance des cours de français langue seconde
pour la Commission scolaire de Kamloops dans
le contexte de l'immersion française

Mémoire présenté dans le cadre
de la maîtrise en formation à distance
(3509)

Mélanie Dumas

Février 2007

<http://r-libre.telug.ca/612/>

REMERCIEMENTS

Je n'aurais pu arriver à écrire ce mémoire sans l'aide de plusieurs personnes qui m'ont apporté beaucoup de support et d'encouragement au cours des derniers mois.

Mes premiers remerciements vont à monsieur François Pettigrew, professeur à la Télé-université et directeur de mémoire, qui a su si bien me guider et m'enseigner patiemment chaque étape qui constitue l'écriture d'un mémoire. Je pense que je n'aurais pu mener ces travaux à terme sans son aide et ses nombreux commentaires toujours plus constructifs les uns que les autres.

Je tiens aussi à remercier mes chers collègues de travail québécois qui vivent en Colombie-Britannique comme moi et qui écoutent, sans me juger, tous mes projets un peu farfelus pour le programme d'immersion française de notre commission scolaire. Un merci bien spécial va aussi à mes collègues anglophones qui se portent toujours volontaires pour corriger mes travaux écrits en anglais.

Finalement, je dois des remerciements à tous mes amis qui vivent un peu partout dans le Canada et à ma famille, qui savent toujours dire les bons mots au bon moment lors de nos longs appels téléphoniques.

RÉSUMÉ

La commission scolaire de Kamloops fait présentement face à un problème d'accessibilité pour son programme d'immersion française. Certains étudiants inscrits au programme d'immersion française ne peuvent se rendre aux écoles où ce dernier est offert. La FAD pourrait permettre à ces étudiants de les rejoindre où qu'ils se trouvent et ainsi leur permettre de continuer leur cheminement tout en étant inscrits au programme d'immersion française. Cette étude faisabilité vise à évaluer la possibilité pour la commission scolaire de Kamloops d'offrir à distance des cours d'immersion française par l'école Kamloops Virtual School.

Les participants de cette recherche venaient de trois groupes différents (48 étudiants de la deuxième année du secondaire, 27 parents ayant des enfants dans la deuxième année du secondaire et monsieur Poelzer directeur de la KVS). Les étudiants ainsi que les parents ont répondu à un questionnaire de dix-neuf questions concernant les habiletés à posséder pour la FAD et trois questions portant sur leur intérêt à suivre un cours en FAD au cours des prochaines années. Pour sa part, monsieur Poelzer a participé à une entrevue semi-dirigée.

Pour conclure, la commission scolaire de Kamloops aurait avantage à commencé par offrir un cours de français langue seconde à ses étudiants plutôt qu'un cours de français du programme d'immersion française. Les raisons qui supportent cette affirmation sont que la KVS n'a pas encore trouvé un cours de français langue seconde qui répond à ses exigences, cette école en est à ses débuts avec les cours de langues secondes et les parents de la commission scolaire de Kamloops n'en connaissent pas encore assez à propos de la FAD pour approuver un tel cours.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
RÉSUMÉ	3
TABLE DES MATIÈRES	4
LISTE DES FIGURES	7
LISTE DES TABLEAUX	7
INTRODUCTION	9
1. REVUE DE LA LITTÉRATURE	11
1.1. LA FORMATION À DISTANCE.....	11
1.1.1. <i>Une définition de la formation à distance.....</i>	11
1.1.2. <i>L'évolution de la FÀD.....</i>	14
1.1.3. <i>Les modèles pédagogiques en formation à distance.....</i>	17
1.1.3.1. Composantes du modèle technologique.....	19
1.1.3.2. Composantes du modèle académique.....	19
1.1.3.3. Composantes du modèle psychocognitif.....	20
1.1.4. <i>L'encadrement dans la formation à distance.....</i>	22
1.1.4.1. Les raisons d'être de l'encadrement.....	22
1.1.4.2. Les différents acteurs dans un système d'encadrement.....	23
1.1.4.3. Les différents éléments d'un modèle d'encadrement pédagogique.....	27
1.2. LA FORMATION À DISTANCE POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉTUDIANTS.....	29
1.3. L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE.....	30
1.3.1. <i>Les méthodes d'enseignement d'une langue seconde.....</i>	30
1.3.2. <i>L'apprentissage d'une langue seconde au niveau du secondaire au Canada.....</i>	32

1.4.	DES PROGRAMMES DE FÀD CONNAISSANT DU SUCCÈS.....	35
1.4.1.	<i>Facteurs permettant de connaître du succès en FÀD.....</i>	<i>42</i>
1.5.	LE PROGRAMME D'IMMERSION FRANÇAISE EN COLOMBIE-BRITANNIQUE.....	45
2.	MÉTHODOLOGIE.....	49
2.1.	LES PARTICIPANTS.....	49
2.2.	LES OUTILS DE RECHERCHE... ..	49
2.3.	PROCÉDURE SUIVIE.....	51
3.	RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	53
3.1.	RÉSULTATS DU SONDAGE RÉALISÉ AVEC LES ÉTUDIANTS.....	53
3.2.	RÉSULTATS DU SONDAGE RÉALISÉ AVEC LES PARENTS.....	54
3.3.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	56
3.3.1.	<i>Les habitudes de travail des étudiants.....</i>	<i>56</i>
3.3.2.	<i>Les caractéristiques de l'étudiant en tant qu'apprenant.....</i>	<i>59</i>
3.3.3.	<i>Organisation du temps d'étude de l'étudiant.....</i>	<i>60</i>
3.3.4.	<i>Autonomie de l'étudiant.....</i>	<i>62</i>
3.3.5.	<i>Demande d'aide par l'étudiant.....</i>	<i>64</i>
3.3.6.	<i>L'immersion française et la formation à distance.....</i>	<i>65</i>
4.	RÉSUMÉ COMMENTÉ.....	67
	CONCLUSION.....	75
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	78
	ANNEXES.....	82
	Annexe A : SONDAGE PRÉSENTÉ AUX ÉTUDIANTS	82
	Annexe B : SONDAGE PRÉSENTÉ AUX PARENTS	86

Annexe C : QUESTIONS POSÉES À MONSIEUR DON POELZER	90
Annexe D : ENTREVUE AVEC MONSIEUR DON POELZER	92

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1	Concepts et théories en formation à distance.....17
4.1.	Compétences pour l'apprentissage à distance.....71

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1.	Les acteurs du Campus virtuel et certains de leurs rôles..... 24
1.2.	Accroissement des inscriptions entre les années 1996-2005 de la FLVS..... 38
1.3.	Facteurs de succès dans l'apprentissage à distance.....42
1.4.	Pourcentage accordé pour chaque niveau pour l'apprentissage du français et de l'anglais.....45
3.1.	Résultats (questions 1 à 22) du sondage réalisé avec les 48 étudiants.....53
3.2.	Résultats (questions 1 à 22) du sondage réalisé avec les 27 parents.....54
3.3.	Les habitudes de travail des étudiants.....56
3.4.	Caractéristiques de l'étudiant en tant qu'apprenant.....59

3.5.	Organisation du temps d'étude de l'étudiant.....	60
3.6.	Autonomie de l'étudiant.....	62
3.7.	Demande d'aide par l'étudiant.....	64
3.8.	L'immersion française et la formation à distance.....	65

INTRODUCTION

La Colombie-Britannique est une province canadienne majoritairement anglophone, et on y retrouve tout de même plusieurs écoles d'immersion française. Cependant, le programme d'immersion française est seulement offert dans les grandes villes de la province, c'est-à-dire dans les régions où la demande est assez grande pour pouvoir remplir des classes de la maternelle à la cinquième année du secondaire. La commission scolaire #73 de Kamloops offre un programme d'immersion française et permet ainsi à environ 800 étudiants de pouvoir apprendre le français. Cette même commission scolaire offre aussi des cours en formation à distance depuis quelques années. Les étudiants en FAD sont de plus en plus nombreux et optent pour cette forme d'apprentissage pour plusieurs raisons. Cependant, il n'y a pas d'offre de cours à distance pour l'apprentissage d'une langue seconde à la Kamloops Virtual School.

Depuis quelques années un nouveau besoin a commencé à se faire sentir pour certains étudiants en immersion française de la commission scolaire #73 de Kamloops. Le tout a commencé lorsque certains d'entre eux, faisant partie d'une équipe professionnelle de ski, désiraient continuer à apprendre le français tout en pratiquant leur sport. Ces étudiants ne pouvaient malheureusement pas fréquenter une école secondaire de la commission scolaire parce qu'ils devaient s'entraîner plusieurs heures par semaine et de plus, la station de ski est située à quelques heures de leur école. Pour combler ce besoin, la commission scolaire a donc décidé, en septembre 2004, d'offrir l'opportunité aux élèves de poursuivre leur cheminement en immersion française tout en pratiquant leur sport. Malheureusement, le cours de langue offert à distance n'a vraiment pas eu le succès escompté. Les quatre étudiants inscrits à ce cours ne l'ont jamais terminé. Après cet échec, la commission scolaire a tenté à quelques reprises de réviser le cours maison offert, mais après tous ses efforts elle a récemment mis de côté l'idée d'offrir un cours d'immersion française à distance.

Cette étude vise donc à répondre aux questions suivantes :

- Est-ce qu'il y a pertinence d'offrir un cours d'immersion française à distance dans la commission scolaire #73 compte tenu de la demande toujours grandissante?
- Est-ce que le programme d'immersion française, si offert à distance, s'élargirait et répondrait mieux aux différents besoins des étudiants?

La première partie de cette étude présente la recension des écrits et se divise en trois sous-parties. Ces trois sous-parties proposent une définition de la formation à distance, brossent un tableau des raisons qui poussent les étudiants à choisir ce programme plutôt que le programme régulier offert et finalement, montrent les avantages d'apprendre le Français au Canada ainsi que les problèmes rencontrés dans l'enseignement de cette dernière.

La deuxième partie étudie la problématique de cette étude. Elle renferme des histoires à succès qu'ont connues certaines écoles qui offrent un programme de FAD un peu partout dans le monde, ainsi qu'à Kamloops. Cette partie inclut aussi les facteurs (les ressources, la pratique et les résultats) à considérer pour assurer le succès des programmes de formation à distance dans les écoles. En dernier lieu, ces pages tracent le portrait du programme d'immersion française en Colombie-Britannique, ainsi que dans la ville de Kamloops.

La troisième partie explique la méthodologie choisie pour réaliser cette étude. On y retrouve plus particulièrement les trois groupes choisis pour participer à cette étude, les outils de recherche utilisés pour pouvoir en arriver à des résultats valides et finalement, les procédures utilisées pour réaliser la collecte des données.

Dans les deux dernières parties, le lecteur retrouvera les résultats des sondages ainsi qu'une discussion des ces derniers et finalement, un résumé commenté de l'entrevue réalisée avec le directeur de la Kamloops Virtual School.

1. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La formation à distance a déjà fait couler beaucoup d'encre et n'a certainement pas fini de le faire. Des recherches sur le sujet démontrent que le nombre d'inscriptions en FAD au niveau du secondaire ne cesse d'augmenter. (Lewis et coll., 1997; Lewis et coll., 1999; Waits et Lewis, 2003). D'autres chercheurs (Wildavsky, 2001; Doherty, 2002; Kennedy-Manzo, 2002; Trotter, 2002) ont expliqué cette popularité par le fait que les écoles secondaires veulent augmenter leur choix de cours disponible et ainsi rendre l'horaire et la façon d'apprendre plus souples pour leurs étudiants.

Dans un premier temps, un survol portant sur la littérature de la formation à distance s'impose. Deuxièmement, quelques raisons de choisir la FAD pour les étudiants de différents niveaux seront décrites et expliquées. Finalement, les méthodes d'enseignement et l'apprentissage de la langue française pour les étudiants canadiens et ainsi que les problèmes rencontrés dans l'enseignement de cette langue dans un pays majoritairement anglophone seront présentés.

1.1. La formation à distance

1.1.1. Une définition de la formation à distance

La formation à distance a été définie à plusieurs reprises au cours des dernières décennies, mais chaque définition demeure unique tout dépendant du milieu culturel dans lequel elle a été écrite. En effet, chaque définition demeure unique parce que plus d'un terme peut être utilisé pour désigner la FAD; on retrouve, entre autres, cours par correspondance, formation ouverte et à distance, enseignement à distance, e-learning, télé-enseignement (Setzer et Lewis, 2005).

Depuis quelques décennies plusieurs changements se sont produits dans la société et par le fait même dans le système d'éducation de chaque province du Canada (Council of Ministers of Education, Canada 2000-2006). Les technologies de communication offrent maintenant plusieurs opportunités (courriel, blogue, wiki, télécollaboration, dépôts d'objets d'apprentissage, tableau blanc...) du côté de l'éducation qui n'étaient certainement pas disponibles auparavant. Plusieurs parents ainsi que plusieurs étudiants du 21^{ème} siècle cherchent des écoles où ils pourraient avancer à leur propre rythme, étudier à l'endroit de leur choix, être impliqués davantage dans leur éducation et surtout suivre des cours qui les intéressent (Terry Sullivan, directeur de la commission scolaire Kamloops/Thompson, 2006). Personnellement, je pense que la formation à distance devient donc ce que ces étudiants ainsi que leurs parents recherchent, c'est-à-dire une instruction personnalisée qui rend leur apprentissage dynamique, souple et dans laquelle ils peuvent intervenir à tout moment.

La définition officielle française de la loi du 12 juillet 1971 décrit la formation à distance de la façon suivante “[la FÀD] constitue un enseignement à distance, l'enseignement ne comportant pas dans les lieux où il est reçu la présence physique du maître chargé de dispenser ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour certains exercices.” (Daniel Peraya (Tefsa 2001-2002).

Selon le glossaire en ligne d'EducNet (mai 2003), la formation à distance se définit comme un système de formation conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer sur le lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur. La formation à distance recouvre plusieurs modalités et est incluse dans le concept plus général de Formation Ouverte et à Distance (FOAD). La formation à distance couvre l'ensemble des dispositifs techniques et des modèles d'organisation qui ont pour but de fournir un enseignement ou un apprentissage à des individus qui sont distants de l'organisme de formation prestataire du service (Setzer et Lewis, 2005).

Pour d'autres chercheurs (Blandin, 1998; Lameul, 2000; Lochard, 1995; Peraya, 1994; Perriault, 1996-1997;) la formation à distance se définit pratiquement de la même façon,

mais ils y ajoutent différents attributs dont l'apprenant doit faire preuve. Ces attributs sont expliqués dans les lignes suivantes.

Blandin (1998) définit la FÀD comme étant toute forme d'étude qui n'est pas sous le contrôle permanent d'un directeur d'études. Dans cette définition, le mot distance est caractérisé par l'autonomie de l'apprenant pour une bonne partie de sa formation. Lochard (1995) parle d'organisation du parcours à suivre de la part de l'apprenant pour que ce dernier puisse continuellement progresser. Peraya (1994) parle d'explication exhaustive de la démarche pédagogique en formation à distance du fait qu'il y a rupture entre les actes d'enseignement et d'apprentissage et qu'il y a isolement de l'apprenant. Pour sa part, Lameul (2000) parle d'une relation pédagogique triangulaire dans un contexte de FÀD : l'apprenant, son environnement et le formateur (ressource humaine). Elle ajoute aussi que l'utilisation de différents moyens de communication va permettre à cette modalité de formation de rompre avec les unités de temps, de lieu et d'action.

Le California Distance Learning Project (CDLP) ajoute un élément de plus dans sa définition (1997) en mentionnant que la FÀD augmente les opportunités :

« Distance Learning (DL) is an instructional delivery system that connects learners with educational resources. DL provides educational access to learners not enrolled in educational institutions and can augment the learning opportunities of current students. The implementation of DL is a process that uses available resources and will evolve to incorporate emerging technologies. »

La CDLP ajoute aussi les caractéristiques suivantes à la définition de la formation à distance :

- La séparation de l'enseignant et de l'apprenant pour la majorité de la période d'enseignement,

- La séparation géographique et temporelle de l'enseignant et de l'apprenant,
- L'utilisation de médias pour transmettre le contenu du cours et ainsi que pour unir l'enseignant et l'apprenant,
- L'assurance d'une communication entre l'enseignant, le tuteur, l'établissement administrative et l'apprenant, et
- Le contrôle de la situation d'apprentissage par l'apprenant plutôt que par l'enseignant.

Deschênes et coll. (1996) définissent la formation à distance comme étant une pratique éducative qui a pour volonté de rendre accessible le savoir à l'apprenant. Cette pratique considère l'apprentissage comme une interaction entre un apprenant et un objet conduisant à une représentation mentale qui constitue un outil pour comprendre le monde, s'y adapter ou le modifier en intervenant (Deschênes et Lebel, 1994).

Il est difficile de donner une définition qui serait unique pour la formation à distance parce que chaque pays, chaque culture a développé des modèles particuliers adaptés à leurs contextes régionaux ou nationaux, de même qu'aux contraintes politiques, institutionnelles, technologiques, géographiques, socio-économiques et linguistiques qui leur sont propres (California Distance Learning Project 2005).

1.1.2. L'évolution de la FÀD

La FÀD n'a pas toujours été définie comme dans les lignes précédentes. C'est vers la fin du 19^{ième} siècle qu'elle a fait son apparition et a progressivement évolué (Henri 2002). Henri (2002) note qu'au tout début, elle se définissait uniquement comme d'un enseignement par correspondance qui se limitait à une activité du domaine commercial. Cependant, le développement de l'enseignement par correspondance s'est fait de manière relativement rapide et en s'appuyant sur les principes suivants : vaincre la distance géographique, pallier les conséquences de circonstances exceptionnelles, pallier les insuffisances du réseau d'enseignement public et les inégalités d'accès à l'instruction et

suppléer à l'offre de formation souvent limitée (California Distance Learning Project 2005). C'est au début du 20^{ième} siècle que cet enseignement a rejoint le domaine public et qu'il est devenu de plus en plus accessible à tous. L'idée d'égalité des chances et d'ouverture à tous de l'enseignement était déjà prégnante (Marot et Darnige, 1996). Au cours des années soixante-dix et quatre-vingts, la médiatisation rend la FAD quasi-universelle et c'est au coeur de ces années qu'elle connaît un essor important grâce à l'utilisation des mass médias ainsi qu'à l'introduction des communications télématiques. La FAD continue son évolution lorsque la formation devient un marché avec toutes les nouvelles technologies qui voient le jour (Internet, e-learning, enseignement en ligne, téléapprentissage...).

C'est aussi dans les années 1970 que le public commence à réaliser les opportunités que la formation à distance peut lui offrir. Elle peut rejoindre les apprenants où qu'ils se retrouvent, au moment où ils le désirent. Elle leur offre un horaire plus souple. On réalise aussi qu'elle est une forme d'éducation qui peut rejoindre les personnes trop occupées pour se rendre sur place et ainsi que celles qui ne peuvent se déplacer faute d'un handicap quelconque. La FAD répond donc aux besoins d'une clientèle plus âgée, plus critique, plus motivée.

L'interaction entre les apprenants ainsi qu'avec les tuteurs devient possible et c'est ce qui permet à la FAD de devenir une pédagogie qui peut intégrer les notions de groupe, de collaboration et de construction collective des connaissances (Henri 2002).

C'est au cours des années quatre-vingts et quatre-vingt-dix qu'on a vu naître la prise de conscience de l'importance de la formation à distance (FAD), qui est en constante évolution depuis. La formation à distance rassemble les deux termes du processus éducatif : l'enseignement à distance (émetteur) et l'apprentissage à distance (récepteur) (California Distance Learning Project 2005). L'enseignement à distance (EAD) est utilisé pour désigner une situation éducative où la transmission des connaissances et les activités d'apprentissage se situent en dehors de la relation directe en face à face entre l'enseignant et l'apprenant.

Les années quatre-vingt-dix aussi voient l'évolution des Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement (TICE) et leur intégration en formation à distance coïncide avec l'émergence des nouvelles théories contemporaines d'apprentissage. L'apprenant devient l'acteur principal de l'apprentissage qui est vu comme une pratique volontaire, intentionnelle, active, consciente, constructive qui inclut des activités réciproques d'intention-action-réflexion (Henri, 2002).

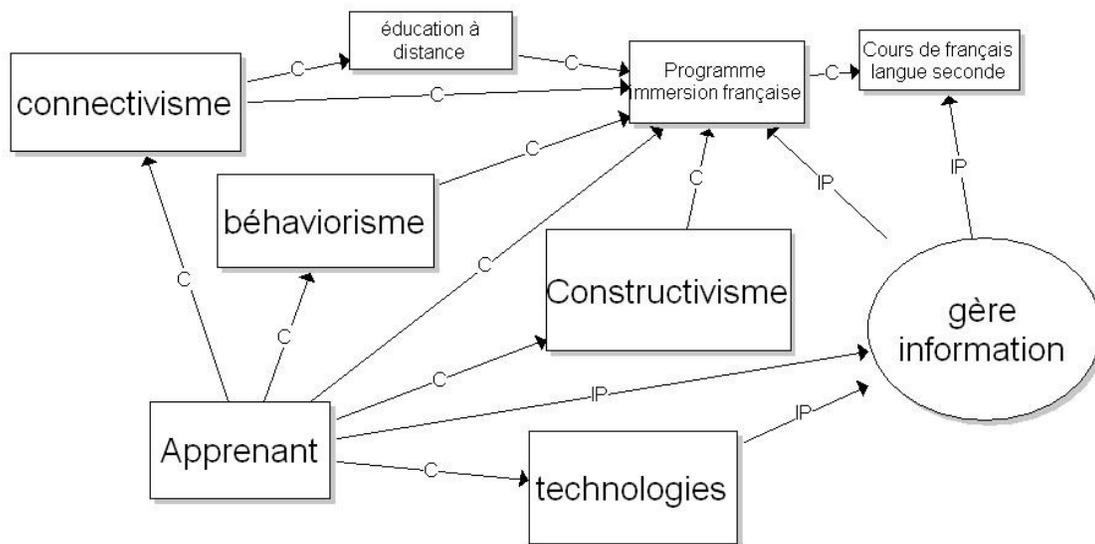
Aujourd'hui, le système scolaire demeure encore résistant à la médiatisation des enseignements (Henri, 2002). La peur des changements trop profonds de la pratique pédagogique et des lourds préjugés (formation à rabais, formation dépossédée de la présence du professeur, formation de masse menant à la standardisation des savoirs) ne permettent pas au public de connaître les acquis et les savoir-faire développés par la FAD depuis ses tout débuts. Les plus grandes universités proposent encore la classe comme le cœur du système, la transmission comme modèle de communication, l'apprentissage comme le résultat de la présence d'un enseignant qui communique ses connaissances. La pédagogie universitaire a encore de la difficulté à définir ce qu'est une situation d'apprentissage authentique, des activités qui procurent une expérience directe du monde induisant des apprentissages situés, contextualisés, ancrés dans la réalité et transférables (Henri 2002).

De nos jours, les établissements de formation à distance s'associent à d'autres pour la réalisation de projets d'intérêt commun. Ces établissements s'engagent davantage sur l'inforoute et mettent à profit le potentiel des nouvelles technologies pour pouvoir évoluer, amplifier leur impact, mieux servir le système éducatif dans lequel ils sont inclus (Malaison, 1997).

1.1.3. Les modèles pédagogiques en formation à distance

La carte conceptuelle qui suit présente de manière graphique les différents liens entre les modèles pédagogiques, la formation à distance et les cours de français langue seconde dans un programme d'immersion française. Cette carte représente donc ces concepts et les liens qui les unissent.

Carte conceptuelle 1.1. Concepts et théories en formation à distance



Dans *Les modèles pédagogiques en formation à distance*, Henri (1993) explique ces modèles. Elle décrit les modèles comme étant à la fois une représentation de la réalité complexe ainsi que l'expression d'une théorie. Ils décrivent des situations en nommant les principaux éléments en cause, montrent les relations entre ces derniers et finalement décrivent les résultats qui en ressortent.

On parle de modèle descriptif lorsque ce dernier exprime objectivement une situation. Les détails seront laissés de côté, seulement les principales parties seront décrites. On dit de ces derniers qu'ils sont objectifs, mais ils le sont rarement totalement parce que l'auteur qui les développe laisse souvent transparaître dans sa manière de représenter la réalité une influence d'un courant théorique ou d'une école de pensée. Il en est de même pour leur côté descriptif qui est rarement exclusif ni exhaustif.

On parle de modèle prescriptif lorsque ce dernier exprime une réalité qui est idéale et qui pourrait servir de modèle. Ce modèle pourrait permettre de comparer les interventions, les programmes et les cours parce qu'il serait celui à imiter. Il exprime des théories qui reposent sur un système d'hypothèses, de variables dépendantes et indépendantes et de relations de cause à effet. Il promeut une vision philosophique de l'homme et de l'éducation, un système de valeurs, une idéologie ou même des croyances.

Les modèles sont construits à l'aide de théories ou d'observations de la réalité. Ils sont construits pour la réalisation d'une situation pédagogique ou pour mieux maîtriser une situation (Henri, 1993).

Les quatre groupes d'éléments suivants se retrouvent dans la construction d'un modèle pédagogique (Henri, 1993):

- le contexte (environnement éducatif)
- l'intervention pédagogique (action exercée auprès de l'apprenant)
- le processus d'apprentissage (lié à l'intervention pédagogique, affiliation à un courant théorique)
- les résultats

On retrouve cinq principaux modèles pédagogiques, mais seulement trois sont fréquemment utilisés en formation à distance (Henri, 1993). Ces modèles sont :

- le modèle technologique ;
- le modèle académique ;
- le modèle psychocognitif ;

1.1.3.1. Composantes du modèle technologique

Henri (1993) identifie les composantes suivantes du le modèle technologique. Les modèles technologiques ont pour mandat d'élaborer des systèmes dont les résultats sont

prévisibles, planifiés et valides. Ils présentent efficacement les contenus en recourant aux médias et technologies et s'intéressent à l'amélioration du message à l'aide de technologies appropriées (Psychologie de l'éducation, Wikipédia, 2006). Ces derniers visent l'accessibilité, promeuvent la démocratisation, ils adoptent une approche industrielle et standardisent l'apprentissage en uniformisant les résultats. L'enseignement, en utilisant le modèle technologique, offre un enseignement de masse, planifie l'enseignement et la mise en forme médiatique des contenus de façon rigoureuse, recrute des spécialistes pour s'assurer que le travail est bien effectué et opte pour des démarches d'enseignement qui se réduisent à un enseignant ou un tuteur qui intervient auprès de l'apprenant (démarches non interventionnistes pour assurer la rentabilité économique). L'apprentissage en utilisant le modèle technologique est planifié et décrit par l'équipe pédagogique, mais laisse une certaine liberté à l'apprenant quant à ses choix. L'apprentissage a recours à des procédés d'interaction et de rétroaction continus et met à contribution des technologies et des ressources humaines pour s'assurer que les apprentissages sont faits. L'ordinateur devient un acteur principal dans la situation d'apprentissage parce qu'il traite l'information et améliore la qualité de l'interaction entre lui et l'apprenant (Psychologie de l'éducation, Wikipédia, 2006).

1.1.3.2. Composantes du modèle académique

Pour sa part, Rodet (2002) nomme les composantes suivantes pour définir le modèle académique. Dans le modèle académique, c'est l'enseignant qui organise l'apprentissage et qui joue un rôle essentiel, mais sans tout de même négliger le développement du sens critique de l'apprenant. En FAD, le matériel pédagogique mis à la disposition de l'apprenant est l'incarnation de l'enseignant et est conçu de manière à reproduire les situations d'apprentissage d'un enseignement en face à face. L'enseignant joue le rôle principal parce qu'il est considéré comme celui qui possède la connaissance et celui qui doit la transmettre et c'est donc lui qui évalue les acquisitions de l'apprenant à travers les activités d'apprentissage. La connaissance transmise est la même pour tous les élèves, peu importe leur situation sociale ou autre. Ce courant défend l'idée d'une formation de base solide et commune à tous (Psychologie de l'éducation, Wikipédia, 2006). Les

évaluations sont très largement sommatives et portent sur le produit de la performance de l'apprenant (Rodet 2002). L'excellence et la maîtrise des matières prédéterminées sont les principaux objectifs de cette théorie qui se centre d'abord et avant tout sur les contenus (Psychologie de l'éducation, Wikipédia, 2006).

1.1.3.3. Composantes du modèle psychocognitif

Le modèle psychocognitif (Rodet 2002) se préoccupe principalement du développement des savoir-faire cognitifs chez l'apprenant, par exemple, la résolution de problèmes, l'analyse, les représentations mentales, le raisonnement, etc (Psychologie de l'éducation, Wikipédia, 2006). L'acquisition des connaissances ne se réduit pas seulement à l'enregistrement d'informations nouvelles par l'apprenant, mais bien de la façon dont ce dernier va structurer ces nouvelles données (Rodet 2002). Cette théorie se fonde surtout sur les recherches de la psychologie cognitive qui portent sur divers aspects du fonctionnement du cerveau. C'est une approche qui s'intéresse aux processus internes de l'esprit de l'élève (Psychologie de l'éducation, Wikipédia, 2006). Les connaissances que l'apprenant possède à propos d'un sujet ne sont pas son point de départ, mais des outils afin d'intégrer de nouvelles informations. Tout au long de son processus d'apprentissage, l'apprenant progressivement modifie ses structures conceptuelles. L'apprenant doit faire preuve d'autonomie, mais il est en constante interaction avec un enseignant. L'enseignant a un rôle de facilitateur et permet à l'apprenant d'exercer lui-même le contrôle de son apprentissage sur les plans cognitif, méthodologique, affectif et métacognitif.

Le modèle technologique est celui privilégié pour cette recherche, mais le modèle académique est aussi présent. La commission scolaire #73 de Kamloops n'en n'est pas à sa première tentative quant à l'implantation d'un cours de français à distance faisant partie du programme d'immersion française. Elle se doit d'apporter des améliorations à ses premières tentatives pour connaître plus de succès. En choisissant le modèle technologique, la commission scolaire #73 s'assure d'utiliser les médias adéquats pour le

cours et par le fait même de délivrer un meilleur message aux étudiants inscrits. En utilisant une technologie appropriée pour le cours, ce dernier sera plus accessible à tous les étudiants intéressés. De plus, le modèle technologique promouvra aussi la démocratie du cours parce qu'il pourra dorénavant être suivi par tous les étudiants de la commission scolaire et non par ceux qui habitent près d'une école d'immersion française et qui peuvent physiquement s'y rendre à tous les jours.

En créant un cours de français à distance dans le contexte de l'immersion française, la commission scolaire a pour but de reproduire une situation d'apprentissage d'un enseignement en face à face parce qu'elle veut permettre aux étudiants qui désirent quitter leur école de pouvoir poursuivre leur cheminement dans ce programme. Elle veut donc reproduire le plus près possible cette situation d'apprentissage pour que tous les étudiants aient une chance égale d'apprendre ce qui est prévu par le ministère de l'éducation. C'est aussi ce qui explique que les connaissances transmises seront les mêmes pour tous les étudiants, peu importe leur situation sociale ou autre. Enfin, la commission scolaire puise dans le modèle académique parce qu'elle souhaite que ses étudiants maîtrisent le contenu du cours qui lui est imposé pour qu'ils soient bilingues à la fin de leurs années à l'école secondaire.

1.1.3. L'encadrement dans la formation à distance

Rodet (2002) présente l'encadrement comme étant la clé de la réussite d'une action de formation à distance. Les significations du terme encadrement sont nombreuses (Petit Larousse illustré 2000), mais ici nous nous arrêtons à celle qui le définit comme étant l'action d'encadrer un groupe, comme étant un ensemble de personnes qui ont la responsabilité d'un groupe : procéder à l'encadrement des recrues (Petit Larousse illustré 2000). Rodet (2002) définit l'encadrement, dans son acceptation anthropomorphique, comme étant un ensemble de personnes qui ont la responsabilité de celles qu'elles dirigent. Il s'agit d'un corps constitué qui détient un pouvoir hiérarchique, en charge de

l'organisation et du contrôle du travail des subordonnés. Pour Deschênes et Paquette (1996) l'encadrement regroupe toutes les formes d'activités de support impliquant une intervention humaine faite dans le but d'assister l'étudiant dans la formulation et la réalisation de son projet de formation et dans sa démarche d'apprentissage.

1.1.4.1. Les raisons d'être de l'encadrement

L'encadrement par tutorat est reconnu comme un élément indispensable à une action de formation à distance. Les principales raisons d'être de l'encadrement sont de répondre aux besoins et attentes de l'apprenant qu'il pourra rencontrer lors de son cheminement en formation à distance (Rodet 2002). Ces principales raisons sont expliquées dans les lignes ci-dessous.

L'encadrement vient rompre l'isolement

L'apprenant inscrit à des cours de formation à distance fait face à l'isolement géographique, temporel et social, mais cette solitude peut être combattue avec des interactions fréquentes avec un intermédiaire de l'institution pédagogique. Le tuteur a pour but de permettre à l'apprenant de développer un sentiment d'appartenance à une collectivité (Rodet, 2002).

Accompagner

L'apprenant ressent souvent le besoin d'être accompagné lors de son parcours d'apprentissage. Le tuteur accompagne l'apprenant en concentrant ses interventions sur les plans cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif. De plus, le tuteur doit faire preuve de disponibilité pour l'apprenant qu'il encadre (Rodet, 2002).

Motiver et favoriser la persévérance

Les taux d'abandon d'étude en formation à distance sont élevés et parmi les raisons qu'on retrouve, certains relèvent directement de la responsabilité de l'institution pédagogique et de l'encadrement donné aux apprenants. Il apparaît important pour l'établissement qui

offre la FAD que son système d'encadrement joue un grand rôle pour renforcer la motivation et la persévérance de l'apprenant (Rodet, 2002).

Rendre autonome

A.-J. Deschênes (2002) précise le concept d'autonomie et les différents plans sur lesquels elle peut s'exercer. La capacité d'autonomie de l'apprenant pourra se développer tout dépendant de la qualité et de la nature des interactions entre le tuteur et l'apprenant. Un tuteur trop directif ne permettra pas à l'apprenant d'acquérir l'indépendance nécessaire et un tuteur imprécis dans ses réponses, entraînera l'incompréhension et la frustration chez ce dernier.

1.1.4.2. Les différents acteurs dans un système d'encadrement

Paquette et coll. (1997) présentent cinq acteurs dans un système d'encadrement qui ont pour rôle de faciliter le cheminement de l'apprenant. Le tableau qui suit décrit les fonctions des différents acteurs dans un processus d'apprentissage.

Tableau 1.1. Les acteurs du Campus virtuel et certains de leurs rôles

Acteurs et fonctions	Rôles
Apprenant (Transformer les informations en connaissances)	<ul style="list-style-type: none"> • Navigateur dans le scénario d'apprentissage • Explorateur de ressources documentaires internes • Explorateur des banques d'informations externes • Solutionnaire de problèmes • Contractant dans un projet • Réalisateur d'activités servant à son évaluation

	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-évaluateur de ses activités • Acteur social • Débatteur en télé-discussion • Communicateur d'informations
Formateur (Faciliter l'apprentissage)	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisateur du diagnostic • Conseiller • Évaluateur des travaux de l'apprenant • Aide à l'utilisation de l'environnement • animateur des équipes ou du groupe • Moniteur (coach)
Concepteur (Construire, adapter et maintenir un système d'apprentissage)	<ul style="list-style-type: none"> • Analyseur des besoins de formation • Modélisateur des connaissances • Scénariste pédagogique • Rédacteur de devis de systèmes d'apprentissage • Simulateur de devis • Réalisateur des instruments didactiques • Concepteur du plan de réalisation du système • Producteur et réalisateur
Gestionnaire (Gérer les acteurs et les événements)	<ul style="list-style-type: none"> • Planificateur • Décideur • Aiguilleur/contrôleur • Directeur des opérations de

	<p>diffusion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisateur des équipes ou du groupe • Organisateur de la mise à l'essai et des validations • Directeur de l'évaluation et des apprentissages • Directeur de l'évaluation du système d'apprentissage • Administrateur de réseau
<p>Informateur (Rendre disponible les informations)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Présentateur d'informations • Clarificateur de contenu • Gestionnaire des connaissances médiatisées • Analyseur de trace • Analyseur de documents

Rodet (2002) nomme aussi cinq autres différents acteurs qui jouent le rôle de facilitateur dans un système d'encadrement.

L'institution pédagogique

L'institution pédagogique est l'organisme qui dispense la FÀD et est un rassemblement de trois acteurs (Rodet, 2002). Le premier acteur est le professeur du cours et son équipe et leurs objectifs sont de définir le design pédagogique du cours, de concevoir et de fabriquer l'ensemble des documents médiatisés qui seront à la disposition de l'apprenant. Le tuteur est aussi un acteur de l'institution pédagogique et a pour rôle d'encadrer l'apprenant durant son parcours d'apprentissage. Il intervient principalement lorsqu'il s'agit de pédagogie, mais peut quelques fois faire des interventions de type administratif. Le dernier acteur comprend les services administratifs. Leur rôle est de répondre aux questions d'ordre réglementaire et organisationnel.

Le matériel pédagogique

Le matériel pédagogique rassemble tous les documents qui présentent les connaissances à acquérir et ainsi que les activités d'apprentissage (Rodet, 2002). Le matériel pédagogique intervient dans l'encadrement de l'apprenant comme support à l'apprentissage; ses fonctions interactives sont limitées à la richesse de son contenu.

L'apprenant

L'apprenant est celui qui reçoit l'encadrement, mais peut tout de même devenir son propre support en accroissant son autonomie. Il lui suffit de mettre en œuvre des stratégies qui le feront devenir le véritable acteur de son apprentissage (Rodet 2002). L'apprenant autonome peut identifier ses difficultés et peut par la suite identifier l'aide attendue (Deschênes, 2001).

Les pairs

Les échanges entre les pairs à propos de leurs expériences d'apprentissage permettent une prise de recul et le développement de l'esprit critique de ces derniers (Rodet 2002). Cependant, il arrive que certains apprenants ne bénéficient pas de ce type d'encadrement parce qu'ils ont fait le choix de la formation à distance pour sa souplesse et sa capacité à individualiser les apprentissages.

Autres acteurs

Les autres acteurs sont d'autres personnes qui interviennent dans l'apprentissage des apprenants et qui offrent leur support sur d'autres plans et plus particulièrement sur le plan affectif (Rodet 2002).

Les formes d'encadrement sont diverses en formation à distance et c'est à chaque apprenant de les exploiter pour bien combler ses besoins et atteindre ses objectifs.

1.1.4.3. Les différents éléments d'un modèle d'encadrement pédagogique

Rodet (2002) considère cinq éléments importants dans un modèle d'encadrement pédagogique. Ces éléments viennent eux aussi faciliter l'apprentissage de l'apprenant.

L'encadrement-programme

L'encadrement programme se définit ainsi dans le « GUIDE » de la Télé-université : « L'encadrement programme constitue une forme de support à l'étudiant ou des ressources de la télé-université sont mises à sa disposition pour lui assurer un cheminement harmonieux dans l'ensemble du programme tant au plan administratif que pédagogique ». L'apprenant utilisera l'encadrement-programme lorsqu'il se questionnera sur les grandes lignes de son projet de formation.

L'encadrement-cours

C'est le tuteur qui assure l'encadrement-cours et ces interventions portent sur de nombreux plans (cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif). Son rôle est essentiel au bon déroulement du parcours d'apprentissage de l'apprenant (Rodet 2002). Cet encadrement aide l'apprenant en difficulté, mais aussi à devenir plus autonome et à vaincre les problèmes méthodologiques qu'il pourrait rencontrer (Abrioux 1985).

Les activités d'apprentissage

A.-J. Deschênes et C. Lebel (1994) insistent sur la qualité des activités d'apprentissage proposées aux étudiants comme condition nécessaire à une bonne intégration des connaissances abordées dans les textes à étudier. Ces activités interviennent sur les plans cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif. Les activités d'apprentissage ne sont pas obligatoires et c'est l'apprenant qui choisit celles qu'il voudra réaliser tout dépendant de son parcours d'apprentissage.

L'encadrement par les pairs

L'encadrement par les pairs peut parfois ne pas être favorable pour certains apprenants parce qu'il peut prendre beaucoup de temps et ne répond pas toujours aux objectifs propres de tous les apprenants, mais cet encadrement intervient par contre sur les plans

affectif et motivationnel parce qu'il y a échange des expériences d'apprentissage vécues (Rodet, 2002). Les interventions touchant la motivation visent l'engagement et la persistance de l'étudiant dans la réalisation de son but (Deschênes, 2001).

L'apprenant

L'apprenant est aussi un élément important dans l'encadrement pédagogique. Son isolement l'oblige à jouer un rôle actif sur son apprentissage et c'est pourquoi il doit faire un effort pour s'approprier et traiter activement les nouvelles connaissances. En procédant ainsi, l'apprenant construit ses propres connaissances (Henri, 1992). Rodet (2002) mentionne que c'est en développant sa réflexion et ses activités métacognitives qu'il sera en capacité de solliciter les ressources d'encadrement qui sont à sa disposition mais aussi de créer ses propres activités d'encadrement.

Les différents éléments présentés ci-dessus interagissent les uns avec les autres dans une situation d'apprentissage en formation à distance. Ce sont toutes ces relations qui permettent un apprentissage harmonieux pour l'apprenant (Rodet, 2002).

1.2. La formation à distance pour répondre aux besoins des étudiants

Dans son document "Guiding Principles for Distance Learning in a Learning Society", l'American Council on Education (2000) mentionne que chaque membre de la société a le droit d'avoir accès à l'éducation pour pouvoir participer activement dans la société. Les raisons sont nombreuses et différentes pour les étudiants qui choisissent la FAD pour leur éducation. Les raisons varient tout dépendant du milieu culturel où l'étudiant qui la choisit se situe. L'AVU (African Virtual University, 2001) par exemple, offre la FAD pour des raisons bien différentes que les programmes de FAD de l'Amérique du Nord, en voici quelques-unes :

Augmentation des possibilités pour les apprenants : Il y a seulement six universités publiques ainsi que cinq universités privées au Kenya et c'est ce qui oblige la population à se tourner vers l'AVU parce que ces dernières ne peuvent combler les besoins d'une population aussi nombreuse.

Augmentation des opportunités pour l'étude des sciences : Les départements des universités africaines offrant des cours de sciences acceptent entre 20 et 60 étudiants par année seulement c'est donc ce qui pousse plusieurs personnes de ce continent à choisir l'AVU pour pouvoir en apprendre davantage sur les sciences.

Augmentation des ressources pour les enseignants/apprenants des universités africaines : L'AVU aide à promouvoir les ressources essentielles aux universités africaines. L'accès à sa bibliothèque virtuelle permet aux étudiants d'avoir accès à de meilleures ressources. Plusieurs professionnels africains choisissent l'AVU pour sa banque d'informations accessible en tout temps.

Un peu partout dans le monde, les étudiants choisissent la FAD au niveau universitaire pour des raisons différentes que celles mentionnées en Afrique. Plusieurs de ces étudiants sont des adultes qui travaillent dans la journée ou qui ont un horaire particulier et qui doivent choisir un établissement qui peut leur offrir un horaire plus souple. Plusieurs femmes vont choisir la FAD parce qu'elles sont des mères célibataires qui ne trouvent pas le temps de se rendre sur un campus pour leur retour aux études, mais qui ont tout de même le temps de le faire à la maison. De plus, la FAD est aussi un choix intéressant pour les personnes qui ont un handicap physique quelconque parce qu'elle leur permet d'étudier sans avoir à se déplacer.

Plus près de nous et plus d'actualité pour cette recherche, les besoins de choisir la FAD pour les étudiants du niveau secondaire à travers l'Amérique du Nord sont aussi nombreux et différents que dans le reste du Monde. Dans son sondage effectué au cours des années 2002-2003 le National Center for Education Statistics (NCES) mentionnait les raisons suivantes pour le choix de la formation à distance pour les étudiants des écoles

secondaires des États-Unis : “offering courses not otherwise available at the school, offering Advanced Placement or college-level courses, addressing growing populations and limited space, reducing scheduling conflicts for students, permitting students who failed a course to take it again, meeting the needs of specific groups of students, and generating more district revenues.”

1.3. L’enseignement et l’apprentissage d’une langue seconde

1.3.1. Les méthodes d’enseignement d’une langue seconde

Historica, une Encyclopédie canadienne (2006) décrit l’évolution des méthodes d’enseignement dans son texte *Enseigner des langues secondes*. Les lignes qui suivent tracent les grandes lignes de l’évolution des méthodes d’enseignement d’une langue seconde.

Les méthodes d’enseignement des langues secondes ont évolué depuis le début du siècle. La méthode la plus populaire de ce temps était la grammaire-traduction; cette méthode consistait à l’enseignement et la pratique des règles de grammaire par des exercices de traduction. C’est aux alentours des années 1900 qu’une nouvelle méthode a connu du succès, c’est-à-dire la méthode directe qui demandait à l’enseignant d’enseigner dans la langue seconde sans recours à la traduction et à la langue première de l’apprenant. Par la suite, ce n’est seulement que dans les années 60 qu’une nouvelle méthode est venue révolutionner l’apprentissage de la langue seconde. Cette nouvelle méthode se nomme audio-linguale; elle demande à l’apprenant d’apprendre à parler la nouvelle langue en écoutant des exercices répétitifs rapides.

Les dernières décennies ont donné naissance à toutes sortes de méthodes qui ont plus ou moins connu du succès. Parmi ces dernières, on note la méthode par le mouvement (l’entraînement à l’écoute par le mouvement), la suggestopédie (relaxation

psychologique) et ainsi que la méthode communautaire (techniques propres à la thérapie de groupe).

Vers la fin des années 70, une nouvelle tendance voit le jour. On suggère de porter une plus grande attention au programme de même qu'aux besoins pratiques et aux objectifs spécifiques des apprenants. Cette tendance rend donc l'enseignement de la langue seconde plus directement centré sur les sciences du langage (linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique). Cette tendance a suivi une évolution pour devenir une approche plus communicative vers les années 1980, c'est-à-dire d'enseigner la langue seconde dans des situations réelles de communication. Cette approche utilise des projets qui permettent la production d'un produit concret parce que de cette façon l'apprenant se trouve obligé d'utiliser la langue pour communiquer plutôt que de l'étudier comme matière scolaire.

Enseigner et apprendre une langue seconde sont des tâches complexes, mais les enseignants ont de plus en plus recours à de nouvelles technologies pour atteindre leurs buts. Les années cinquante ont été marquées par le laboratoire de langue, les années quatre-vingts ont vu l'apparition du micro-ordinateur et du magnéscope pour l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes et plus récemment, c'était au tour du multimédia et des technologies de communication de venir offrir de nouvelles possibilités aux enseignants et aux apprenants. Ces nouvelles technologies donnent plus de moyens aux apprenants de devenir autonomes et les rendre mieux équipés pour surmonter le défi que représente l'apprentissage d'une langue.

1.3.2. L'apprentissage d'une langue seconde (français) au niveau du secondaire au Canada.

Dans notre monde moderne où il n'y a pas de frontières, les Canadiens sont de plus en plus appelés à interagir avec les habitants d'autres pays et d'autres cultures. La maîtrise de deux langues est un facteur déterminant pour le succès de notre nation et c'est

pourquoi le gouvernement du Canada a annoncé le 12 mars 2003 son objectif de doubler d'ici à 2013 la proportion de diplômés du secondaire dotés d'une connaissance fonctionnelle de leur langue officielle seconde (Patrimoine canadien – Langues officielles, 2005). Dans son rapport sur les politiques linguistiques au XXI^e siècle (2001), les Nations Unies mentionnent que nous pouvons acheter n'importe quoi dans n'importe quelle langue, mais on ne peut vendre que dans la langue du client. Les Nations Unies démontrent aussi que l'apprentissage d'une seconde langue est une question d'enrichissement culturel, mais également une question d'enrichissement économique puisque le fait de parler deux langues ouvre plus de marchés et de possibilités et facilite la mobilité des Canadiens. À la période de la Renaissance, une personne considérée comme instruite en était une qui pouvait parler trois langues, c'est-à-dire sa langue maternelle ainsi que le grec et le latin.

Les avantages de parler une langue seconde peuvent se regrouper dans les quatre points suivants :

- les élèves qui parlent couramment deux langues obtiennent de meilleurs résultats aux tests d'intelligence verbale et non verbale;
- les élèves qui apprennent une deuxième langue réussissent mieux aux épreuves de lecture, de langues et de mathématiques;
- le fait d'apprendre une deuxième langue renforce les compétences de la personne dans sa propre langue, que l'on pense la lecture, au vocabulaire, à la grammaire ou à la communication;
- les élèves qui apprennent une deuxième langue ont une meilleure sensibilisation interculturelle et s'adaptent mieux que les autres à différents contextes culturels. (Alberta Education, Government of Alberta, Impact of second language Education Study, 2002)

Aujourd'hui au Canada, les trois programmes d'enseignement de la langue française les plus communs sont le français de base, le français de base enrichi et l'immersion française. La langue française est la langue maternelle d'un Canadien sur quatre ainsi qu'une langue internationale puisqu'elle est parlée par plus de cent millions de personnes dans 54 pays autour du monde et plus de vingt-cinq pays affirment avoir cette langue comme langue officielle. Selon une étude Eurobarometer réalisée en 2001, la langue la

plus couramment parlée par les Européens en plus de leur langue maternelle est l'anglais (41%), suivie du français (19%), de l'allemand (10%), de l'espagnol (7%) et de l'italien (3%). Cette étude note aussi que le français est la deuxième langue en importance parmi toutes les langues enseignées dans le monde et qu'elle est la seule langue, autre que l'anglais, à être parlée sur cinq continents.

Depuis un quart de siècle, le Canada ne cesse de progresser dans l'enseignement, la promotion et l'utilisation d'une langue seconde (Canadian Heritage : Official Languages, Annual Report : 2004-2005). Canadian Parents for French (CPF 2005) dénombrait plus de 293 700 étudiants canadiens inscrits à des programmes d'immersion française au cours de l'année scolaire 2002/03 et plus de 1 640 000 étudiants canadiens qui étudiaient le français dans un cours de français langue seconde au cours de la même année. De plus, plus de 6 860 000 Canadiens avouent que le français est leur langue de naissance et plus de 5 200 000 Canadiens disent pouvoir entretenir une conversation en français et en anglais (Recensement 2001). Le français est principalement parlé dans la province de Québec, mais d'autres provinces comme le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et ainsi que le sud du Manitoba ont une part substantielle de personnes francophones (Langues du Canada, Wikipédia, 2006). Le français est la langue officielle du Québec et ainsi que du Nouveau-Brunswick (conjointement avec l'anglais pour celle-ci) et elles sont les seules provinces qui ont le français comme langue officielle, mais il est tout de même utilisé en tant que langue pour l'éducation, les procès judiciaires et les autres services gouvernementaux dans toutes les autres provinces et territoires parlant majoritairement l'anglais ou l'inuktitut (Langues du Canada, Wikipédia, 2006).

Au cours d'une étude menée en juillet 2005, CPF notait les raisons suivantes pour apprendre le français :

C'est une langue qui se retrouve partout dans le monde

On estime que 100 à 250 millions de personnes parlent la langue française partout dans le monde;

- Le français et l'anglais sont les langues du monde diplomatique;
- Le français est la langue officielle des Nations Unies, de la Croix Rouge internationale, du comité international des Olympiques, du comité économique européen, de l'OTAN et de plusieurs autres organisations;
- Le français est la deuxième langue la plus fréquemment enseignée dans le monde. C'est aussi la langue la plus répandue sur Internet;
- Après leur langue première, le français est la langue seconde la plus connue par les Européens. Tout près de 1/5 des Européens qui ne sont pas français disent connaître cette langue.

C'est une langue qui ouvre plusieurs portes. L'apprentissage de la langue française :

- aide à mieux comprendre les provinces, le pays et les autres citoyens canadiens;
- est un atout indispensable lors de la recherche d'un emploi au Canada et dans plusieurs autres pays;
- permet d'avoir accès à plusieurs opportunités post-secondaires dans toutes les provinces canadiennes;
- donne accès aux bourses pour les Canadiens étudiant le français en tant que langue seconde;
- donne accès à une plus grande variété de références et de ressources;
- permet d'apprendre une troisième langue plus facilement;
- donne accès à plusieurs choix de programmes.

Cependant, selon les sondages effectués par CPF (Canadian Parents for French), il y a encore bien des défis à relever et les problèmes sont complexes et varient d'une région à l'autre. CPF rapporte toutefois des problèmes communs :

- manque de personnel;
- épuisement professionnel des enseignants;
- sensibilisation et appui inadéquats chez les administrateurs;
- manque d'utilisation continue de la langue seconde;
- échec du suivi jusqu'à l'université;
- taux de décrochage élevé dans les écoles primaires et secondaires (Halsall et Cummings 2002);
- matériel scolaire inadéquat;
- absence de ressources de récupération;

- rareté des enseignants qualifiés.

Canadian Parents for French note que les motifs de l'attrition sont multiples et complexes et comprennent notamment un manque de variété dans les choix de cours et des problèmes dus à la qualité des programmes. Par contre, avec le soutien financier du Bureau du Conseil privé, CPF a commandité des consultations provinciales et territoriales, à l'échelle du Canada entre les intervenants en français (2004). Ces intervenants ont élaborés des stratégies qui aideront les écoles à atteindre l'objectif de 2013, c'est-à-dire de doubler la proportion de diplômés du secondaire dotés d'une connaissance fonctionnelle de leur langue officielle seconde.

1.4. Des programmes de FAD connaissant du succès

Les étudiants sont maintenant nombreux à demander la formation à distance et c'est ce qui a amené plusieurs écoles secondaires, collèges et universités à l'offrir. Je fais référence ici à l'Université virtuelle africaine, la Florida Virtual School, l'Illinois Virtual High School, la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec et de la Kamloops Virtual School. Dans les lignes qui suivent, il sera question de ces établissements qui ont évolué au cours des dernières années et qui connaissent maintenant beaucoup de succès avec leur programme de formation à distance. La demande qui ne cesse d'augmenter pour la formation à distance et la rentabilité pour les établissements qui l'offrent sont certainement deux points importants à explorer pour des commissions scolaires qui pensent offrir des cours de FAD prochainement.

Plusieurs établissements ont choisi la formation à distance au cours de la dernière décennie pour des raisons bien différentes et connaissent maintenant un énorme succès. L'Université Virtuelle Africaine fait partie de ces établissements depuis 1997 lorsqu'elle a décidé qu'il était temps pour l'Afrique de rejoindre le reste du monde quant à l'accès à une éducation de qualité et l'accès à la haute technologie pour sa population. En moins de dix ans, l'UVA s'est retrouvée dans 27 pays africains et plus précisément en

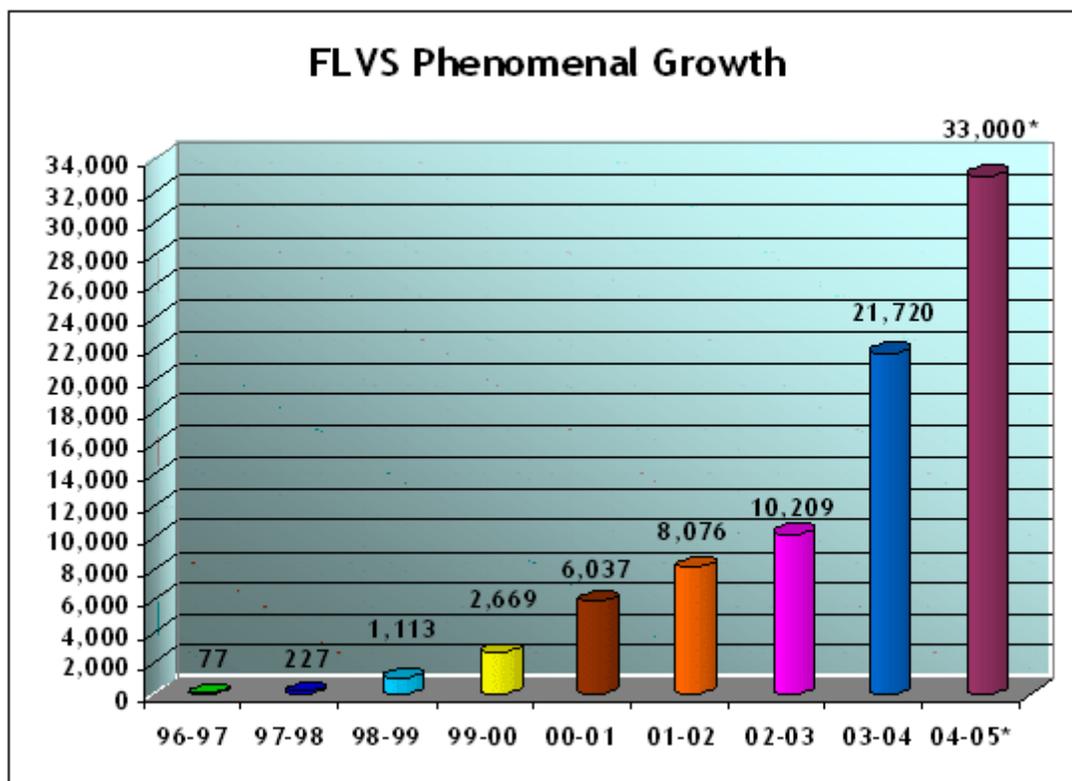
partenariat avec 53 institutions de l’Afrique. De plus, l’UVA s’est aussi affiliée avec les plus grandes universités du monde, compte maintenant 3000 étudiants qui sont inscrits à ses programmes à long terme et a permis à plusieurs femmes de s’inscrire à des programmes spécialisés. Les avantages de la FÀD sont nombreux pour ce grand continent qui compte plus de 700 millions de personnes dont 50% sont âgés de moins de 20 ans. L’UVA s’appuie sur les propos de Daniel Rowley (directeur de l’UVA) et al. (2003) dans son projet de formation à distance à travers ce pays: “In an age when knowledge and information predominate, those societies that are most broadly and best educated will thrive and live this new age. In our globalizing and borderless world where knowledge on the Internet is ubiquitous, education is not a preparation for life; education is life itself.”

Aux États-Unis, certains gouverneurs ont pris l’initiative au cours des dernières années d’établir la formation à distance partout à travers leur état, c’est-à-dire qu’un seul établissement rend disponible la FÀD à toute la population. En Floride, la formation à distance connaît maintenant beaucoup de succès avec la Florida Virtual School qui a construit son école sur les croyances suivantes:

- Chaque élève est unique; l’apprentissage devrait donc être dynamique, souple et inviter la participation.
- Les études devraient être intégrées dans un tout plutôt qu’isolées.
- Les élèves, les parents et les membres de la communauté et les écoles se partagent la responsabilité de l’apprentissage.
- Les élèves devraient avoir des options sur la manière dont ils apprennent et la manière dont ils présentent ce qu’ils savent.
- Les élèves devraient bénéficier de direction en ce qui concerne la planification de leurs études et de leur future carrière.
- Les évaluations devraient offrir un aperçu, non seulement des progrès des élèves, mais aussi de l’enseignement et du programme d’études.

Cette école a vu le jour au cours de l'année 1997 avec seulement 77 inscriptions et croyait que ces cours s'adresseraient seulement à des étudiants qui sont très disciplinés, mais elle avait tort parce qu'elle compte maintenant 21 453 étudiants. La demande est grandissante et cette école répond aux différents besoins des étudiants. Online learning is meeting many needs including credit retrieval, advancement, access to courses not normally available, and more. (Florida Virtual School, 2005). Le tableau qui suit présente les données concernant l'évolution de la participation à la FLVS depuis ses débuts.

Tableau 1.2. Accroissement des inscriptions entre les années 1996-2005 de la FLVS



Toujours aux États-Unis, l'Illinois Virtual High School (IVHS) a vu le jour au début de l'année 2000 et en est présentement à sa cinquième année connaissant de plus en plus de succès année après année. En effet, l'IVHS compte maintenant environ 7000 inscriptions par semestre, travaille avec 350 écoles de l'état de l'Illinois et est maintenant présente dans 77 des 102 comtés de cet état. À ses débuts, l'IVHS avait pour but d'offrir une éducation de qualité et la rendre accessible à toute la population de l'Illinois, mais elle s'est vite transformée et souhaite maintenant pouvoir atteindre les trois buts principaux suivants :

- Assurer un accès équitable à des possibilités riches et variées d'apprentissage pour des élèves de l'Illinois, qui mettent l'accent sur les domaines particuliers du programme d'études nécessaires pour permettre à tous les élèves de satisfaire les normes d'apprentissage de l'Illinois et de réussir dans des études avancées et le milieu de travail.
- Donner plus d'opportunités aux enseignants et aux autres éducateurs de l'Illinois pour un développement professionnel de qualité;

- Donner du support aux écoles pour l'intégration de la technologie dans leur enseignement et leur apprentissage.

Au Québec, la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) est un organisme à but non lucratif ayant un Conseil d'administration constitué de représentants des commissions scolaires et d'organismes éducatifs du Québec. La SOFAD est subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pour le développement des nouveaux matériels requis pour les cours du Ministère. Cet organisme s'assure de produire du matériel d'apprentissage pour l'éducation des adultes, la formation professionnelle et la formation continue en milieu de travail et offre ce matériel aux commissions scolaires pour les formations générale et professionnelle des adultes, en établissement ou à distance et, de façon plus générale, à tous les établissements de formation qui souhaitent l'utiliser.

La SOFAD a le mandat de :

- faire connaître et promouvoir la formation à distance auprès de toutes les personnes et de tous les organismes concernés;
- élaborer l'offre de services faite à ses partenaires (MELS, CS et autres) en formation à distance au secondaire;
- élaborer, produire ou coproduire et vendre du matériel d'apprentissage et d'évaluation pour la formation générale des adultes dans les centres;
- élaborer, produire ou coproduire et vendre du matériel d'apprentissage et d'évaluation pour les formations générale et professionnelle à distance au secondaire;
- répondre, seule ou en partenariat, aux besoins des entreprises et des travailleurs en formation sur mesure à distance, lorsque ces besoins concernent l'ensemble du territoire québécois ou se situent à l'extérieur du Québec;
- favoriser l'utilisation des nouvelles technologies pour optimiser l'offre éducative en formation à distance au secondaire;
- faire les études et recherches nécessaires pour réaliser ses objectifs et pour assurer, d'une façon générale, l'essor de la formation à distance au secondaire;
- favoriser tous les partenariats pertinents avec les autres intervenants du monde de l'éducation, du travail ou de tout autre organisme.

À Kamloops, une ville située dans le sud de la Colombie-Britannique, la formation à distance est aussi présente depuis déjà quelques années et c'est la commission scolaire de

cette ville qui retient l'attention pour ce travail de recherche. Kamloops/Thompson Virtual School offre l'accès à l'éducation pour les étudiants de la maternelle jusqu'au cinquième niveau du secondaire en partenariat avec les écoles de la commission scolaire et les parents qui enseignent à leurs enfants à la maison. Les programmes offerts sont en majorité centrés à la maison avec la direction d'enseignants certifiés. Les étudiants qui s'inscrivent reçoivent le matériel nécessaire pour leur apprentissage, les instructions à suivre et les travaux à compléter qui sont approuvés par le ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique. Les cours offerts à la Kamloops/Thompson Virtual School sont considérés comme équivalents aux cours retrouvés dans les écoles secondaires de la commission scolaire #73 de Kamloops. Les principaux buts de cette école de formation à distance sont les suivants :

- Offrir un programme de formation à distance de qualité pour les étudiants des écoles élémentaires et secondaires.
- Offrir des ressources qui rencontrent Ministry of education's Integrated Resource Packages.
- Offrir une méthode parallèle et souple de la livraison d'un programme individualisé.
- Offrir l'accès aux ressources de la commission scolaire Kamloops/Thompson, incluant les cours offerts, les compétitions, les concours et les activités parascolaires.

À Kamloops, les raisons pour les étudiants de choisir la formation à distance plutôt que l'école régulière ressemblent de très près à celles mentionnées par ce sondage américain. La commission scolaire Kamloops-Thompson a recensé les raisons suivantes pour le choix de la FAD par ses étudiants au cours de l'année scolaire 2004-2005.

Apprendre à son propre rythme : Plusieurs étudiants sont impliqués dans des activités à l'extérieur de l'école et ne peuvent fréquenter leur école secondaire de 8:30 à 3:00. À Kamloops, plusieurs étudiants pratiquent le ski et la planche à neige à un niveau assez élevé qu'ils ne peuvent suivre l'horaire régulier des classes. La FAD répond à leurs besoins parce qu'elle leur permet de continuer leurs études tout en poursuivant leurs passions.

Le déménagement et l'isolation : Au cours de l'année 2004-2005, certains étudiants ont dû déménager dans des régions éloignées de la ville qui n'offraient pas toujours ce qui était offert dans leur ancienne école. Ces élèves ont donc pu suivre le cheminement qu'ils avaient envisagé de suivre parce que la FAD était disponible pour eux. Une situation semblable s'est aussi produite lorsque certains étudiants des régions éloignées de la ville de Kamloops ont fait sentir le besoin d'avoir la chance de suivre les mêmes cours disponibles dans les écoles de la ville de Kamloops. En collaboration avec Kamloops-Thompson Virtual School, la commission scolaire a augmenté sa liste de choix de cours offerts en FAD pour répondre à la demande grandissante.

Formation spéciale : Les étudiants inscrits au programme d'immersion française à Kamloops font souvent face à un dilemme. Ils veulent continuer d'apprendre la langue française parce qu'ils ont le souhait d'être complètement bilingues, mais étant donné que le programme est encore bien timide dans la commission scolaire de Kamloops il n'offre pas tous les cours en français auxquels les étudiants pourraient s'intéresser. L'an passé, ces étudiants ont pu apprendre le français en suivant leur horaire régulier et suivre quelques cours de sciences en formation à distance.

Apprentissage à la maison : La formation à distance a également permis à quelques étudiants de suivre leurs cours à la maison parce qu'ils ne pouvaient se rendre à l'école à cause d'un handicap physique ou d'un accident les obligeant à prendre quelques mois de rétablissement à la maison.

Expulsion de l'école régulière : La formation à distance a aussi permis à quelques étudiants de continuer leurs études malgré le fait d'avoir été expulsés de l'école régulière pour différentes raisons.

1.4.1. Facteurs permettant de connaître du succès en FAD

Les établissements qui offrent la formation à distance doivent évidemment considérer certains facteurs pour connaître le succès escompté, mais aussi pour constamment évoluer. Cathy Cavanaugh (2004), auteure de *Distance Learning Success Factors in the RPR Cycle and Virtual School Accreditation Standards*, propose trois phases à considérer pour en arriver à ce succès :

1. Préparer les ressources nécessaires pour rencontrer les buts éducatifs de l'école de formation à distance;
2. La livraison de l'instruction en utilisant les meilleures pratiques de l'éducation, du commerce et de la recherche; et
3. L'analyse des résultats de l'école de formation à distance de façon à pouvoir vérifier l'atteinte des buts fixés.

Tableau 1.3. Facteurs de succès dans l'apprentissage à distance

Ressources	Méthodes	Résultats
Politique institutionnelle	Accent sur le contenu et les élèves	Indépendance des élèves
Plan stratégique	Connaissances et capacités techniques pertinentes et importantes	Revue du travail de l'élève par ses camarades
Analyse d'intervenant	Présentation d'information structurée dans un contexte motivant	Création de portfolios d'élèves
Engagement financier		Évaluations variées
Soutien de l'équipe	Stratégies sociales pour encourager un sentiment de confiance, de maîtrise et une atmosphère stimulante pour les élèves	Travaux ouverts
Infrastructure technologique		Examens protégés en ligne
Normes du programme		Évaluation de cours sur une base continue par des élèves
Évaluation des programmes	Rétroaction rapide	
Efficacité de		

communication		Évaluation de programmes par les élèves et la faculté
Services d'élèves	Uniformité de style et accessibilité pour chaque cours	Revue des résultats et des composantes du programme
Confidentialité de l'information	Activités très interactives pour inviter la participation des élèves	Agrément du programme
Personnel et faculté pleinement qualifiés et dotés d'expérience	Communication authentique	
Participation communautaire	Activités du cours conçues pour maximiser la motivation des élèves	
Faculté dotée d'experts	Activités axées sur des techniques cognitives de haut niveau	
Temps d'instructeur	Développement de la littératie de l'information	
Formation de l'instructeur	Développement des capacités techniques appliquées	
Conception du cours et assistance dans l'offre du cours		
Matériel d'apprentissage approprié et bien conçu		
Orientation et formation des élèves		
Accès des élèves aux ressources d'apprentissage et aux instructeurs		
Assistance technique pour les instructeurs et les élèves		
Assistance technique		

Chaque phase (Resources – Practices – Results (RPR)) qui figure dans le tableau II est en lien étroit avec les deux autres et chaque phase est construite à partir des succès de la phase précédente. Ces trois phases requièrent la participation des étudiants, des enseignants, des concepteurs de cours, des directeurs et de la communauté. Tous les facteurs qui se retrouvent dans chaque phase sont le résultat de plusieurs décennies de

recherche et d'expérimentation (Barker, 1999; Bruce, Fallon, & Horton, 2000; Cavanaugh, 1999; Educational Development Association, 1998; Fredericksen, Peltz, & Swan, 2000; Institute for higher Education Policy, 2000; Mantyla, 1999). Les lignes suivantes reprennent chaque phase pour une meilleure compréhension.

Les ressources

Les ressources requises pour soutenir un enseignement de formation à distance existent pour supporter les étudiants et l'établissement qui l'offre dans le but de toujours pouvoir offrir un apprentissage de qualité et approprié pour l'apprenant. Pour retrouver un enseignement de qualité dans un établissement qui offre de la FAD et avoir de bons résultats, il s'avère important de retrouver des ressources humaines, un personnel ayant les connaissances et les habiletés requises, de bonnes procédures et une forte infrastructure. L'obtention, le développement et l'adaptation des ressources sont des processus continus.

La pratique

Dans cette phase, l'attention se tourne vers l'instructeur. Pour qu'un enseignement en formation à distance soit de qualité, il est primordial d'avoir une bonne conception de cours, le matériel nécessaire et d'intéressantes idées pour les activités d'apprentissage. Ensuite, la pratique utilisée tout au long de l'instruction doit rendre l'apprenant indépendant et lui permettre de développer les habiletés nécessaires pour qu'il puisse transférer ce qu'il apprend à des situations réelles. La communication entre l'enseignant et l'apprenant, et le sentiment d'appartenance au groupe tout au long du cours sont aussi des éléments nécessaires à ne pas négliger.

Les résultats

La seule façon de savoir si un programme de FAD a atteint la qualité qu'elle voulait offrir est de comparer les résultats du programme aux points de référence qu'elle avait établis au départ. Pour maintenir le succès, l'évaluation d'un programme de formation à distance doit tenir compte de l'établissement, de l'instruction offerte et de l'apprenant. L'évaluation des résultats des cours et des programmes est un processus continu qui

implique tous les membres et qui requiert plusieurs outils. Le succès est évalué à travers les évaluations de l'apprentissage des apprenants, de la révision des programmes et de l'accréditation des programmes.

1.5. Le programme d'immersion française en Colombie-Britannique

Le ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique reconnaît que le programme d'immersion française à travers la province permet aux étudiants inscrits de bénéficier d'un développement cognitif et social ainsi que de plusieurs opportunités pour leur future carrière. Des recherches (Canadian Parents for French, 2002) démontrent que les étudiants qui complètent ce programme avec succès seront bilingues et obtiendront les mêmes, ou sinon de meilleurs résultats que les étudiants inscrits au programme régulier qui inclut seulement l'apprentissage de la langue anglaise. Le but principal de l'immersion française est d'offrir l'opportunité aux étudiants non francophones de devenir bilingues (anglais et français). Le bilinguisme est atteint par l'enseignement de tous les sujets en français durant les premières années de l'école élémentaire. Une fois que les étudiants possèdent une bonne base en français, l'enseignement de la langue anglaise est ajouté et augmentera à toutes les années. Les étudiants reçoivent un enseignement en français jusqu'à la fin de leur secondaire et réussissent habituellement avec succès les examens gouvernementaux en français et en anglais. Le tableau qui suit présente le temps qui devrait être alloué pour l'enseignement du français pour chaque niveau (British Columbia Ministry of Education K-12 – French Immersion Program 2005).

Tableau 1.4. Pourcentage accordé pour chaque niveau pour l'apprentissage du français et de l'anglais

Niveau	% d'enseignement en français	% d'enseignement en anglais
Maternelle – (2 or 3)	100%	0%
(3 or) 4-7	80%	20%

8-10	50-75%	25-50%
11-12	Pas moins de 25%	Pas moins de 75%

En 2004, le ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique annonçait un nombre record d'étudiants inscrits à son programme d'immersion française. Le ministère de l'éducation mentionnait qu'il comptait 31 136 étudiants en immersion française répartis dans 45 communautés de la province par rapport à un total d'environ 560 700 étudiants fréquentant des écoles publiques de la Colombie-Britannique. L'augmentation du nombre d'étudiants vient démontrer l'accroissement de la popularité du programme à travers la province. Cet accroissement représente 713 étudiants de plus qu'en 2003 et une augmentation de 1 157 étudiants depuis deux ans. Le ministère de l'éducation rappelle que cette augmentation a eu lieu lorsque le reste des inscriptions dans les autres écoles diminuait. Cette augmentation s'est faite principalement au niveau de la maternelle ce qui signifie que les prochaines années seront bonnes parce que ces étudiants feront partie du système scolaire pour un bon bout de temps (British Columbia Ministry of Education K-12 – French Immersion Program 2005).

À Kamloops, l'augmentation des inscriptions dans les écoles d'immersion française reflète ce qui se passe présentement dans le reste de la province. Kamloops/Thompson School District a vu naître le programme d'immersion française dans ses écoles en 1979 et offre maintenant cette opportunité de la maternelle jusqu'à la cinquième année du secondaire dans quatre écoles élémentaires et une école secondaire. Depuis deux ans, trois de ses écoles élémentaires comptent maintenant deux classes de maternelle ce qui assurera la continuité du programme d'immersion française pour encore au moins 12 ans, c'est-à-dire jusqu'à ce que ces étudiants finissent leur secondaire (School District No.73 Kamloops/Thompson – French Immersion Program 2005).

Canadian Parents for French de la Colombie-Britannique (CPF-BC) a pour but d'assurer l'accessibilité au programme d'immersion française pour chaque famille de la province qui souhaiterait faire bénéficier leurs enfants à ce programme. Est-ce possible dans une province aussi grande et aussi étendue que la Colombie-Britannique d'avoir des

professeurs qui parleraient couramment le français et pourraient l'enseigner? Il apparaît évident qu'il ne serait pas rentable pour la Colombie-Britannique d'offrir ce programme partout à travers la province parce que la popularité de l'immersion française n'est pas aussi grande dans le nord de la province, mais c'est pour cette raison que la FAD pourrait venir répondre aux besoins de ceux qui veulent apprendre le français. En choisissant la FAD, la commission scolaire de Kamloops pourrait offrir son programme d'immersion française à toutes les familles qui le souhaitent, mais qui ne peuvent physiquement se rendre dans les écoles qui l'offrent.

La formation à distance pourrait aussi venir améliorer la qualité du programme d'immersion française parce que selon les sondages effectués par CPF (Canadian Parents for French), il y a encore bien des défis à relever et les problèmes sont complexes et varient d'une région à l'autre. La FAD viendrait régler certains des problèmes communs que CPF rapporte ainsi que le ministère de l'éducation de la Colombie Britannique dans sa politique du programme d'immersion française offert à travers la province.

- manque de personnel;
- épuisement professionnel des enseignants;
- sensibilisation et appui inadéquats chez les administrateurs;
- manque d'utilisation continue de la langue seconde;
- échec du suivi jusqu'à l'université;
- taux de décrochage élevé dans les écoles primaires et secondaires (Halsall, Cummings 2002);
- matériel scolaire inadéquat;
- absence de ressources de récupération;
- rareté des enseignants qualifiés.

De plus, la commission scolaire #73 de Kamloops pourrait voir dans ce projet une façon de générer beaucoup de profits. La subvention du Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique est de 5000\$ pour chaque étudiant ce qui signifie que chaque étudiant inscrit dans un programme d'études d'une école du niveau secondaire rapporte 5000\$ à la commission scolaire qu'il fréquente. Monsieur Don Poelzer (directeur de la Kamloops Virtual School), mentionnait au cours de l'entrevue qu'il m'a accordée qu'un cours de formation à distance créé par le Consortium Of Online Learning (COOL School)

coûte généralement entre 5000\$ et 15000\$ et que ce montant est divisé entre les quatre commissions scolaires qui font partie de ce consortium. Monsieur Poelzer mentionnait aussi qu'un professeur qui travaille pour la Virtual Kamloops School supervise habituellement plus d'un cours à la fois pour avoir le statut d'employé à temps plein, ce qui signifie que seulement quelques inscriptions par trimestre à ce cours permettraient à la commission scolaire de générer des profits.

La demande pour le programme d'immersion française est évidemment présente et grandissante (School District #73, French Immersion enroutement 2005) et l'importance de pouvoir rendre ce programme disponible à travers toute la province ou tout simplement de le rendre disponible pour tous ceux qui ont des raisons valables pour ne pouvoir se présenter physiquement dans la salle de classe est primordiale pour assurer la continuité du programme.

La formation à distance semble maintenant être une voie intéressante pour plusieurs étudiants de la Colombie-Britannique (Kamloops/Thompson Virtual School 2005). Les opportunités offertes aux étudiants sont maintenant nombreuses. Le besoin d'apprendre le français à l'extérieur de la classe régulière se fait-il sentir de plus en plus à Kamloops? Est-ce que la formation à distance offerte par la Kamloops/Thompson Virtual School peut venir répondre aux besoins des étudiants qui veulent devenir bilingues? Est-ce réaliste de croire que des étudiants du niveau secondaire ont assez de discipline pour pouvoir réussir un cours qui demande autant d'efforts? Est-ce réaliste de croire que d'offrir un cours d'immersion française à distance peut être rentable pour la commission scolaire de Kamloops? Où en est la demande pour l'apprentissage du français dans la province de la Colombie Britannique et la commission scolaire #73 de Kamloops?

C'est à ces questions que tentera de répondre cette étude.

2. MÉTHODOLOGIE

Les pages qui suivent présentent les informations sur les trois groupes choisis pour participer à cette étude, les outils de recherche utilisés pour pouvoir en arriver à des résultats valides et finalement, les procédures utilisées pour mener cette recherche à terme.

2.1. Les participants

Deux classes de la deuxième année du secondaire de South Kamloops Secondary School (SKSS) se sont portées volontaires pour participer à cette recherche. Tous les étudiants ont entre 14 et 15 ans et font partie du programme d'immersion française depuis la maternelle, c'est-à-dire depuis 1996. On compte 24 étudiants par classe ce qui porte à 48 le nombre de participants dont 20 sont du genre masculin et 28 du genre féminin. Le taux de participation pour cette recherche a été de 100%.

Parmi les participants aux sondages, on compte aussi les parents de ces 48 étudiants. Les parents ont aussi été questionnés (sondage) parce que les étudiants sont encore mineurs et parce que les parents prennent les décisions finales quant à l'éducation de leurs enfants. Parmi les 48 parents sollicités, 27 ont accepté de répondre au sondage, ce qui porte le taux de participation des parents à 56%.

Finalement, le directeur de la Kamloops Virtual School, M. Don Poelzer a été sollicité pour une entrevue semi-dirigée. M. Poelzer est directeur de cette école depuis seulement un an, mais travaille pour la commission scolaire de Kamloops depuis 15 ans.

2.2. Les outils de recherche

Chaque étudiant de la deuxième année du secondaire de l'école SKSS et inscrit au programme d'immersion française a reçu un questionnaire le 18 janvier (voir Annexe 1)

comprenant 22 questions et l'a complété au cours de cette même journée lors de ma visite dans leur classe. Chaque étudiant avait pour tâche de répondre aux 19 premières questions en cochant Oui ou Non et en encerclant la lettre a, b ou c pour les questions 20-21 et 22. Les questions de ce sondage proviennent des travaux de Center (2003), Creed (1998) et Schiesz (2001) et ont été adaptées pour pouvoir répondre aux questions de recherche. Il s'agit donc de déterminer si il y a une demande pour un cours de français de troisième année du secondaire dans le programme d'immersion française offert en formation à distance et d'appréhender la perception des étudiants de deuxième année du secondaire inscrits au programme d'immersion française quant aux habiletés nécessaires pour suivre des cours de FAD et ce tout en connaissant le même succès qu'ils connaissent présentement dans leurs cours en salle de classe.

Le sondage (voir Annexe 2) présenté aux parents leur a été remis le 18 janvier 2005 par l'intermédiaire de leurs enfants et a été retourné à l'école le 25 janvier 2006, ce qui leur a donné une période de sept jours pour pouvoir le compléter. Les parents qui se sont portés volontaires pour répondre à ce sondage devaient répondre à 22 questions dont 19 pour lesquelles ils devaient cocher Oui ou Non et trois où ils devaient encercler la lettre a, b ou c. Les questions de ce sondage proviennent des travaux de Center (2003), Creed (1998) et Schiesz (2001) et ont été adaptées pour pouvoir répondre aux questions de recherche. Dans le cas des parents, il s'agissait de déterminer si ils étaient intéressés à inscrire leurs enfants à un cours de français langue seconde de troisième secondaire en formation à distance dans le programme d'immersion française,

Finalement, une entrevue semi-dirigée (voir Annexe 3) d'environ une heure a été réalisée avec Monsieur Poelzer. Cette entrevue semi-dirigée comprenait 16 questions et laissait la porte ouverte à d'autres questions qui auraient pu apparaître au cours de l'entrevue. Les questions choisies avaient pour but de connaître davantage cette école et de voir si les démarches à entreprendre par la commission scolaire pour pouvoir offrir un cours de français de troisième secondaire en formation à distance dans le programme d'immersion française sont réalistes.

2.3. Procédure suivie

Au cours du mois de novembre 2005, la commission scolaire de Kamloops a été sollicitée pour obtenir la permission de faire participer certains étudiants fréquentant une de ses écoles ainsi que leurs parents à une recherche. Monsieur Terry Sullivan, directeur de cette commission scolaire, a donné sa permission écrite pour la participation des étudiants visés et s'est montré intéressé à connaître les résultats de cette recherche une fois qu'elle sera terminée.

Au cours du mois de décembre 2005, une lettre a été envoyée à Madame Lynda Dion, enseignante responsable du programme d'immersion française de l'école South Kamloops Secondary School. Cette lettre lui expliquait le but de cette recherche et lui demandait aussi la permission d'aller la présenter ainsi que de présenter les sondages à ses étudiants de deuxième année du secondaire. Mme Dion a accepté de faire participer ses étudiants à cette recherche au cours de l'après-midi du 18 janvier 2006. Les étudiants devaient répondre aux deux critères suivants pour pouvoir participer à cette recherche, c'est-à-dire être inscrits dans le programme d'immersion française et être présentement en deuxième année du secondaire parce que cette recherche vise à savoir s'il y aurait une demande pour un cours de français dans le programme d'immersion française offert en formation à distance pour une clientèle de troisième secondaire. Les étudiants choisis pour cette recherche sont seulement ceux qui fréquentent l'école SKSS parce qu'elle est la seule école secondaire qui offre le programme d'immersion française dans la ville de Kamloops.

Les adultes choisis pour cette recherche sont les parents des étudiants de l'école SKSS qui ont été sondés. Une lettre expliquant le but de cette recherche et ainsi que le sondage ont été envoyés aux parents. Les parents ne devaient répondre qu'à un seul critère pour pouvoir participer à cette recherche, c'est-à-dire être parent d'un étudiant de deuxième année du secondaire inscrit au programme d'immersion française. La lettre et le

questionnaire ont été envoyés à la maison le 18 janvier 2006 et le questionnaire rempli a été retourné à l'école et ramassé une semaine plus tard, soit le 25 janvier 2006.

Finalement, une lettre a été envoyée à Monsieur Don Poelzer, directeur de la Kamloops Virtual School au cours du mois de décembre 2005 pour lui expliquer le but de cette recherche, mais aussi lui demander ses disponibilités pour une éventuelle entrevue portant sur son école. Monsieur Poelzer a été choisi parce qu'il est celui connaissant le mieux le fonctionnement de cette école selon les informations reçues par la commission scolaire #73. Monsieur Poelzer s'est dit intéressé par cette recherche et ses futurs résultats et s'est porté volontaire pour une entrevue qui a été réalisée au cours de l'après-midi du 12 janvier 2006. La transcription de l'entrevue a été validée par Monsieur Poelzer le 21 février 2006.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les deux tableaux qui suivent présentent les résultats des sondages réalisés avec les étudiants et les parents de ces étudiants. Il s'agissait, pour ces derniers, de répondre par "Oui" ou "Non" pour les dix-neuf premières questions et de faire un choix entre la lettre a, b ou c pour les questions vingt à vingt-deux. Les lettres "a" et "c" de ces trois questions ont une signification différente, mais par contre la lettre "b" représente toujours un choix moyen.

3.1. Résultats du sondage réalisé avec les étudiants

Tableau 3.1. Résultats (questions 1 à 22) du sondage réalisé avec les étudiants (n = 48).

Question #	Questions	Nombre de réponses		
		Yes	No	Pas de réponse
1	I am able to work independently.	47	1	0
2	I am self-motivated.	40	7	1
3	I am a self-starter.	37	11	0
4	I am a good "time manager."	30	18	0
5	I am an organized person - I can structure my time easily for tasks.	30	18	0
6	I am capable of self-discipline.	37	11	0
7	I have good study habits.	25	23	0
8	I can capably prepare and study for exams.	39	8	1
9	I can capably take notes from lectures, textbooks, or television programs.	41	7	0
10	I could easily call a teacher with questions about her/his course.	13	34	1
11	I am comfortable asking questions in class when I need clarification.	40	7	1
12	I am goal directed - if I set my sights on an end result, I usually achieve it.	37	10	1
13	I am not a procrastinator - I like to get things done today, not put them off for tomorrow.	18	30	0
14	I consider myself capable of independent learning - I do not necessarily need regular contact with a teacher.	37	11	0
15	I am in control of my time - I decide how to use my time.	44	4	0

16	I am confident of my academic abilities.	34	14	0
17	I consider myself a young mature adult.	39	9	0
18	I do not give up easily, even when confronted with obstacles.	43	5	0

19	I believe I am responsible for my own education - what I learn or do not learn is ultimately my responsibility.	43	5	0	
Question #	Questions	Nombre de réponses			
		A	B	C	Pas de réponse
20	My need to take a grade 10 French Immersion French class next year is: a. High, I need it for a specific goal b. Moderate, I could take it later or substitute another course c. Low, It could be postponed	30	14	4	0
21	How important is the traditional classroom arrangement (students/teacher in that same room) to you as a learner? a. Not at all b. Somewhat important c. Very important	5	35	8	0
22	If you had a choice, what format would prefer for this French Immersion grade 10 French class? a. Very much prefer traditional format b. It doesn't matter c. Very much prefer distance format	18	27	3	0

3.2. Résultats du sondage réalisé avec les parents

Tableau 3.2. Résultats (questions 1 à 22) du sondage réalisé avec les parents (n = 27).

Question #	Questions	Nombre de réponses		
		Yes	No	Pas de réponse
1	My child is able to work independently.	25	2	0
2	My child is self-motivated.	23	4	0
3	My child is a self-starter.	18	9	0
4	My child is a good "time manager."	14	13	0

5	My child is an organized person – she/he can structure her/his time easily for tasks.	18	8	1	
6	My child is capable of self-discipline.	24	3	0	
7	My child has good study habits.	17	10	0	
8	My child is capable to prepare and study for exams.	24	3	0	
9	My child is capable to take notes from lectures, textbooks, or television programs.	23	3	1	
10	My child could easily call a teacher with questions about her/his course.	9	18	0	
11	My child is comfortable asking questions in class when she/he needs clarification.	20	6	1	
12	My child is goal directed - if she/he sets her/his sights on an end result, she/he usually achieves it.	21	5	1	
13	My child is not a procrastinator – she/he likes to get things done today, not put them off for tomorrow.	11	16	0	
14	I consider my child capable of independent learning – she/he does not necessarily need regular contact with a teacher.	12	15	0	
15	My child is in control of her/his time – she/he decides how to use her/his time.	20	6	1	
16	My child is confident of her/his academic abilities.	21	6	0	
17	I consider my child as a young mature adult.	23	2	2	
18	My child does not give up easily, even when confronted with obstacles.	19	7	1	
19	My child believes she/he is responsible for her/his own education – what she/he learns or does not learn is ultimately her/his responsibility.	24	3	0	
Question #	Questions	Nombre de réponses			
		A	B	C	Pas de réponse
20	The need for my child to take a grade 10 French Immersion French class next year is: a. High, she/he needs it for a specific goal. b. Moderate, she/he could take it later or substitute another course. c. Low, It could be postponed.	15	10	2	0
21	How important is the traditional classroom arrangement (students/teacher in that same room) to my child as a learner? a. Not at all b. Somewhat important c. Very important	1	11	15	0
22	If you had a choice, what format would you prefer for this French Immersion grade 10 French class?	23	4	0	0

- a. **Very much prefer traditional format.**
- b. **It doesn't matter.**
- c. **Very much prefer distance format.**

3.3. Interprétation des résultats

Pour faciliter la discussion des résultats et permettre une meilleure compréhension de ces derniers par le lecteur, les vingt-deux questions du sondage ont été regroupées en six différents sous-groupes. Plusieurs questions se rapportaient à un sujet semblable et pouvaient donc se regrouper sous le même titre. Les divisions effectuées pour la formation des six sous-groupes se retrouvent dans les six tableaux suivants. Chacun des sous-groupes est annoncé par un titre qui vient définir son contenu. Il est à noter que les vingt-deux questions sont les mêmes pour les deux sondages (sondage avec les étudiants et sondage avec les parents), mais par contre les résultats diffèrent dépendant qu'ils proviennent des étudiants ou de leurs parents. Chaque tableau renferme donc les résultats du sondage réalisé avec les étudiants et ainsi que les parents. De plus, une discussion à propos des réponses données par les étudiants et leurs parents suit chacun de ces tableaux.

3.3.1. Les habitudes de travail des étudiants

Tableau 3.3. Les habitudes de travail des étudiants

Question #	Questions	Réponses données par les étudiants			Réponse données par les parents		
		Yes	No	Pas de réponse	Yes	No	Pas de réponse
3	I am a self-starter.	37	11	0	18	9	0
7	I have good study habits.	25	23	0	17	10	0
8	I can capably prepare and study for exams.	39	8	1	24	3	0
9	I can capably take notes from lectures, textbooks, or television programs.	41	7	0	23	3	1

Interprétation des résultats en pourcentage

En général, les étudiants de deuxième année du secondaire considèrent avoir de bonnes habitudes de travail; 85% se disent capables de prendre de bonnes notes lors de leurs lectures, 77% affirment pouvoir ensuite trouver la motivation pour entreprendre le travail qu'ils doivent accomplir et sans avoir à être poussés à le faire et 81% peuvent finalement se préparer et étudier adéquatement pour leurs examens. Par contre, seulement 52% disent avoir de bonnes habitudes pour étudier.

Les parents supportent les réponses données par leurs enfants, c'est-à-dire qu'ils les croient capables de prendre de bonnes notes (85%), capables de se préparer pour un examen (89%), mais doutent quelque peu de leurs habitudes pour étudier (63%) et aussi de leur motivation à entamer d'eux-mêmes le travail qu'ils ont à réaliser (67%).

Discussion des réponses données par les étudiants et les parents

Les deux sondages effectués auprès des étudiants et de leurs parents démontrent que la formation à distance n'est certainement pas une façon d'apprendre où tous les étudiants âgés de 14 à 15 ans peuvent connaître du succès. Il semble que la majorité des étudiants de cet âge croient posséder les habiletés nécessaires pour pouvoir se préparer pour un examen, mais n'ont pas toujours la motivation nécessaire pour le faire d'eux-mêmes ou aussi souvent qu'ils devraient le faire pour pouvoir connaître le succès attendu par leurs parents. Les étudiants de deuxième secondaire ont sans aucun doute besoin d'apprendre comment étudier leurs notes et dans quel environnement ils devraient les étudier. La formation à distance requiert que l'étudiant soit capable d'ouvrir ses livres et d'étudier de lui-même sans toujours avoir quelqu'un pour lui dire de le faire. L'encadrement est présent en formation à distance, mais évidemment pas assez serré pour assurer un horaire de travail suffisant.

Dans un article intitulé *Is Distance Learning Right for You?* (2006), Jamie Littlefield (Gagnante du prix Peter Lincoln Spencer Fellowship en 2006, prix décerné pour

l'excellence et l'innovation en enseignement dans l'État de la Californie) nomme cinq qualités qu'un étudiant devrait posséder pour connaître du succès en formation à distance.

Trois de ces qualités ainsi qu'une brève explication de chacune d'elle se retrouvent dans les lignes suivantes :

- 1. Les étudiants connaissant du succès en formation à distance sont ceux qui réussissent, et souvent même mieux, sans enseignants qui regardent tout ce qu'ils font par dessus leurs épaules.**

Les étudiants qui choisissent la formation à distance sont ceux qui sont capables de se motiver par eux-mêmes et de formuler et ainsi qu'atteindre leur propres buts.

- 2. Les étudiants connaissant du succès en formation à distance ne sont pas ceux qui remettent leur travail à plus tard.**

Les étudiants qui choisissent la formation à distance ne remettent pas leur travail à plus tard ou n'attendent pas jusqu'à la dernière minute pour compléter leurs travaux.

- 3. Les étudiants connaissant du succès en formation à distance sont de très bons lecteurs.**

Les étudiants qui choisissent la formation à distance doivent être de très bons lecteurs parce que malgré les autres médias qui leur seront offerts, la maîtrise du contenu du cours se fera, en général, à travers les nombreuses lectures qui leur seront proposées.

3.3.2. Les caractéristiques de l'étudiant en tant qu'apprenant

Tableau 3.4. Caractéristiques de l'étudiant en tant qu'apprenant

Question #	Questions	Réponses données par les étudiants			Réponses données par les parents		
		Yes	No	Pas de réponse	Yes	No	Pas de réponse
2	I am self-motivated.	40	7	1	23	4	0
6	I am capable of self-discipline.	37	11	0	24	3	0
12	I am goal directed - if I set my sights on an end result, I usually achieve it.	37	10	1	21	5	1
16	I am confident of my academic abilities.	34	14	0	21	6	0
17	I consider myself a young mature adult.	39	9	0	23	2	2
18	I do not give up easily, even when confronted with obstacles.	43	5	0	19	7	1
19	I believe I am responsible for my own education – what I learn or do not learn is ultimately my responsibility.	43	5	0	24	3	0

Interprétation des résultats en pourcentage

Les étudiants interrogés croient posséder les habiletés nécessaires pour être de bons apprenants. 83% d'entre eux se disent motivés, 77% se considèrent disciplinés et capables d'atteindre des objectifs réalistes, 90% affirment ne pas se décourager devant un obstacle et croient aussi qu'ils sont responsables de leur éducation. Par contre, seulement 71% croient en leurs habiletés académiques.

La majorité des parents croit aussi que leurs enfants sont de bons apprenants. Ils les considèrent motivés (85%), disciplinés (89%), capables d'atteindre des buts réalistes (78%), confiants dans leurs habiletés académiques (78%), matures pour leur âge (85%) et responsables de leur éducation et de ce qu'ils apprennent ou n'apprennent pas (89%). Cependant, les parents n'ont pas tout à fait la même opinion que les étudiants quant à leur persévérance face à un obstacle; 70% d'entre eux croient que leurs enfants n'abandonneront pas s'ils rencontrent un problème.

Discussion des réponses données par les étudiants et les parents

Les étudiants faisant partie du programme d'immersion française au niveau secondaire sont reconnus pour être de très bons apprenants. Ce fait s'explique parce que les étudiants sont souvent retirés du programme d'immersion française lorsqu'ils n'ont pas les résultats escomptés à la fin de leur formation à l'école primaire. C'est aussi ce qui explique que le programme d'immersion française offert au niveau du secondaire se retrouve généralement avec les meilleurs étudiants de toute la commission scolaire. Les étudiants qui se retrouvent dans des classes aussi fortes sont toujours en compétition avec les meilleurs étudiants de la commission scolaire et c'est ce qui pourrait expliquer qu'ils n'ont pas toujours confiance en leurs capacités académiques. De plus, ces étudiants sont aussi reconnus pour avoir des parents connaissant beaucoup de succès et c'est sans doute ce qui explique que les parents sont hésitants à répondre "Oui" à la question portant sur la persévérance de leurs enfants face à un problème parce qu'ils veulent toujours plus pour eux et qu'ils sont extrêmement exigeants. En somme, ces résultats montrent que les étudiants d'immersion française sont de très bons candidats pour la FÀD.

Sherry faisait déjà ce constat en 1996 (aussi Sherry et Morse, 1995), alors qu'elle indiquait qu'au niveau secondaire, ce sont souvent les élèves talentueux ou doués qui sont recrutés pour la formation à distance et que compte tenu de leurs capacités académique et méthodologique, ils sont plus à même de poursuivre leurs études de façon autonome. Ceci rendrait la gestion de classe plus facile, mais risque d'exclure les élèves qui manquent de discipline ou de capacité à gérer leur temps.

3.3.3. Organisation du temps d'étude de l'étudiant

Tableau 3.5. Organisation du temps d'étude de l'étudiant

Question #	Questions	Réponses données par les étudiants			Réponses données par les parents		
		Yes	No	Pas de réponse	Yes	No	Pas de réponse
4	I am a good "time manager."	30	18	0	14	13	0
5	I am an organized person – I can	30	18	0	18	8	1

	structure my time easily for tasks.						
15	I am in control of my time – I decide how to use my time.	44	4	0	20	6	1

Interprétation des résultats en pourcentage

Ces trois questions portant sur l'organisation du temps d'étude révèlent que seulement 63% des étudiants sondés croient avoir les aptitudes pour gérer leur temps et le même pourcentage s'applique à la capacité de l'étudiant de structurer son temps pour toutes les tâches qu'il a à réaliser. Cependant, 92% disent être en contrôle de leur temps et se sentent libres de l'utiliser comme ils veulent.

Les parents semblent approuver les réponses de leurs enfants pour ces trois questions; seulement 52% considèrent leurs enfants capables de gérer leur temps, 67% trouvent leurs enfants organisés et capables de structurer un temps adéquat pour chaque tâche à réaliser. Encore une fois, ils appuient les réponses de leurs enfants pour ce qui est du contrôle qui est donné à ces derniers quant à l'utilisation de leur temps.

Discussion des réponses données par les étudiants et les parents

À cet âge, l'étudiant peut certainement avoir la liberté de la façon dont il veut organiser son temps, mais a besoin de support lorsqu'il s'agit de son éducation, lorsqu'il s'agit de la planification de son temps d'étude parce que seulement une minorité d'étudiants de 14-15 ans prendra l'initiative d'insérer un temps d'étude adéquat pour réussir ses études. Plusieurs étudiants attendent à la dernière minute pour effectuer le travail à réaliser pour l'école et c'est pourquoi suivre un cours en FAD sans support constant de leurs parents et de l'établissement où ils sont inscrits serait difficile à réussir.

L'Université du Minnesota Crookston considère l'organisation du temps, la motivation et l'engagement de l'étudiant comme étant des facteurs de réussite en formation à distance. Voici quelques conseils qu'elle considère importants pour l'organisation du temps de l'étudiant qui choisit de poursuivre ses études en formation à distance.

- Choisir trois périodes de 60 minutes à chaque semaine qui seront considérées comme étant une présence à un cours de formation à distance;
- Établir des périodes d'étude et les inscrire sur le calendrier. Ces périodes feront partie d'une routine à chaque semaine;
- Essayer de planifier ces périodes d'étude lorsqu'il y a peu de distractions et à des heures où l'on peut être compétent;
- Planifier du temps libre entre le travail relié aux travaux exigés et les périodes d'études pour les examens;
- Ne pas oublier de planifier du temps pour des activités personnelles et du temps passé avec sa famille.
- Réviser son calendrier à chaque semaine et faire les changements nécessaires pour l'atteinte de ses objectifs;
- Planifier plus de périodes d'étude pour les semaines d'examens;
- Considérer son horaire comme étant ferme, mais aussi souple.

De plus, toujours dans son article intitulé *Is Distance Learning Right for You?* (2006), Jamie Littlefield, énumère une qualité requise en formation à distance qui est en rapport avec l'organisation du temps de l'étudiant. Elle mentionne que les étudiants connaissant du succès en formation à distance sont ceux qui peuvent résister à toutes les distractions qui leur sont présentées, c'est-à-dire qu'ils ne se laissent pas distraire par tout ce qui les entoure lorsqu'ils ont un travail à terminer.

3.3.4. Autonomie de l'étudiant

Tableau 3.6. Autonomie de l'étudiant

Question #	Questions	Réponses données par les étudiants			Réponses données par les parents		
		Yes	No	Pas de réponse	Yes	No	Pas de réponse
1	I am able to work independently.	47	1	0	25	2	0
14	I consider myself capable of independent learning - I do not necessarily need regular contact with a teacher.	37	11	0	12	15	0

Interprétation des résultats en pourcentage

La majorité des étudiants interrogés se considère autonome; 98% d'entre eux se disent capables de travailler indépendamment et 77% jugent qu'ils sont capables d'apprendre de façon autonome. Par contre, il est à noter que 23% sentent le besoin d'avoir des échanges réguliers avec un enseignant.

Les parents croient aussi que leurs enfants peuvent travailler indépendamment (93%), mais seulement 44% considèrent que ces derniers peuvent apprendre sans contacts réguliers avec les enseignants.

Discussion des réponses données par les étudiants et les parents

Les résultats démontrent qu'autant les étudiants que leurs parents ont de la difficulté à envisager l'apprentissage sans contacts réguliers avec un enseignant. Cette insécurité semble normale parce que la majorité des étudiants et des parents n'ont probablement pas encore expérimenté la formation à distance. De plus, cette insécurité peut aussi provenir du fait que les parents ont de la difficulté à croire que leurs enfants peuvent réussir sans enseignant pour les supporter à un âge aussi jeune.

Dans *Getting Ready for Distance Education (2001-2005)*, le Docteur Robert Kizlik parle de l'autonomie comme étant une qualité essentielle pour l'étudiant qui choisit de faire son cheminement en formation à distance.

In distance learning, there is no substitute for effort and the ability to work independently. Distance learning may be thought of as a change in the locus, venue and perception of where instruction takes place. However, to benefit from distance learning, you must have a temperament that reflects a mix of self-confidence and the ability to seek, analyze, and synthesize appropriate information without constant face-to-face feedback. In a sense, those who profit most from distance education are those who have heightened senses of autonomy.

3.3.5. Demande d'aide par l'étudiant

Tableau 3.7. Demande d'aide par l'étudiant

Question #	Questions	Réponses données par les étudiants			Réponses données par les parents		
		Yes	No	Pas de réponse	Yes	No	Pas de réponse
10	I could easily call a teacher with questions about her/his course.	13	34	1	9	18	0
11	I am comfortable asking questions in class when I need clarification.	40	7	1	20	6	1

Interprétation des résultats en pourcentage

Les étudiants affirment (83%) ne pas avoir de difficultés à demander de l'aide lors d'un cours donné face à face, par contre il semble beaucoup plus difficile pour eux de le faire lorsqu'ils doivent utiliser le téléphone. Seulement 27% croient pouvoir appeler un enseignant pour demander de l'aide lorsqu'ils font face à un problème en rapport avec le cours suivi.

Les parents croient aussi que leurs enfants n'ont pas de difficultés à poser des questions à leur enseignant en classe lorsqu'ils ne comprennent pas (74%) et ils appuient aussi leurs enfants qui disent qu'ils auraient de la difficulté à appeler un enseignant pour demander de l'aide, seulement 33% des parents ont répondu que leurs enfants pourraient le faire.

Discussion des réponses données par les étudiants et les parents

Les étudiants affirment pouvoir demander de l'aide lorsqu'ils sont en classe et qu'ils sont entourés de leurs pairs parce qu'ils savent qu'ils ne sont probablement pas les seuls à ne pas comprendre et savent que leurs questions n'ont rien à voir avec un échange personnel entre eux et l'enseignant. Leur relation est donc tout à fait professionnelle, mais par contre ils ne se voient pas pouvoir le faire au téléphone lorsque la relation entre l'enseignant et l'étudiant devient plus intime, plus privée. La demande d'aide en classe

est plus facile parce que l'étudiant n'a pas à entretenir une conversation avec l'enseignant lorsqu'il lui demande une question. En FAD, le téléphone n'est pas le seul moyen de communication entre l'enseignant et l'étudiant et le courriel, par exemple, serait un moyen moins embarrassant pour demander de l'aide.

NETnet (2002), The Northeast Texas Consortium, énumère sur la page d'accueil de son site Internet, plusieurs caractéristiques requises par ses étudiants pour connaître du succès avec les programmes de formation à distance qu'elle offre. Parmi ces caractéristiques, deux font référence avec la demande d'aide de la part de l'étudiant :

- l'étudiant doit être imposant et poser des questions lorsqu'il ne comprend pas;
- l'étudiant doit demander de l'aide lorsqu'il en a besoin pour pouvoir développer un support à la fois académique et social.

De plus, plusieurs institutions de formation à distance offrent des ateliers en face à face qui peuvent aider plusieurs étudiants à la fois. La Kamloops Virtual School offre des ateliers en mathématiques et sciences plusieurs fois par mois. Le téléphone est souvent la dernière alternative utilisée pour les étudiants qui ont besoin d'aide en formation à distance.

3.3.5. L'immersion française et la formation à distance

Tableau 3.8. L'immersion française et la formation à distance

Question #	Questions	Réponses données par les étudiants				Réponses données par les parents			
		A	B	C	Pas de réponse	A	B	C	Pas de réponse
20	<p>My need to take a grade 10 French Immersion French class next year is:</p> <p>a. High, I need it for a specific goal b. Moderate, I could take it later or substitute another course</p>	30	14	4	0	15	10	2	0

	c. Low, It could be postponed								
21	How important is the traditional classroom arrangement (students/teacher in that same room) to you as a learner?	5	35	8	0	1	11	15	0
	a. Not at all b. Somewhat important c. Very important								
22	If you had a choice, what format would prefer for this French Immersion grade 10 French class?	18	27	3	0	23	4	0	0
	a. Very much prefer traditional format b. It doesn't matter c. Very much prefer distance format								

Interprétation des résultats en pourcentage

La majorité des étudiants (63%) dit avoir besoin de continuer à apprendre le français au cours de l'an prochain, 29% ne voient pas d'inconvénients à prendre ce cours plus tard ou à le remplacer par un autre cours et seulement 8% affirment ne pas vraiment avoir besoin de ce cours présentement. La majorité des étudiants (73%) considère que suivre leurs cours ou non dans la classe régulière a très peu d'importance et (56%) ne voient pas d'inconvénients à ce que leurs cours de français soit donné différemment qu'en classe régulière. Par contre, un pourcentage tout de même important (38%) voudrait continuer leur cheminement en classe régulière.

Pour leur part, les parents croient aussi important que leurs enfants continuent en français l'an prochain ou dans un futur proche (93%). Ils croient aussi important que leurs enfants suivent leurs cours en classe régulière et 85% préféreraient que le cours de français de troisième secondaire dans le programme d'immersion française soit donné en classe et non en formation à distance.

Discussion des réponses données par les étudiants et les parents

Les résultats ci-dessus nous permettent de constater qu'il est important pour les étudiants et ainsi que leurs parents qu'ils continuent leur cheminement à l'école secondaire inscrits au programme d'immersion française au cours de la prochaine année. La FÀD pourrait ici devenir une option pour eux parce que s'ils doivent déménager, les objectifs qu'ils veulent atteindre en apprenant la langue française ne changeront pas. De plus, la majorité d'entre eux semble prête à essayer autre chose que la classe régulière s'il advenait qu'ils ne puissent pas se rendre physiquement en classe l'an prochain. De leur côté, les parents ne veulent pas voir leurs enfants sortir de la classe régulière pour suivre le programme d'immersion française. Encore une fois, on peut expliquer ces résultats du fait que les parents ne connaissent rien d'autre que la classe régulière et c'est sans aucun doute pourquoi ils sont réticents à laisser leurs enfants suivre un cours de formation à distance. Dans la province de la Colombie-Britannique, plusieurs cours de langues sont offerts en formation à distance, mais encore aucun cours d'immersion n'est disponible. Il semble évident que les parents soient effrayés par ce qu'ils ne connaissent pas. Qu'arriverait-il si leurs enfants ne pouvaient, pour quelque raison, se rendre physiquement en classe pour suivre leurs cours de français, feraient-ils abandonner le programme d'immersion française à leurs enfants pour cette raison?

4. RÉSUMÉ COMMENTÉ

L'entrevue réalisée avec M. Don Poelzer (annexe 4), directeur de la Kamloops Virtual School et ainsi que monsieur Rainer Schmid, coordinateur de WebCT dans cette école vient répondre à plusieurs questions concernant ce projet qui apporte de l'information quant à la possibilité d'offrir un cours de français langue seconde mis à distance pour la commission scolaire de Kamloops dans le contexte de l'immersion française.

Tout comme la majorité des écoles offrant de la formation à distance, la KVS a vu le jour avec seulement quelques inscriptions il y a environ 7 ans et a fait ses preuves en augmentant son nombre de cours offerts et par le fait même son nombre d'étudiants année après année. La KVS a progressivement évolué commençant par offrir des cours seulement au niveau du secondaire pour maintenant offrir des cours de formation à distance de la première année de l'école élémentaire jusqu'à la dernière année du secondaire. Les cours offerts au niveau de l'élémentaire se suivent seulement à partir de manuels avec la collaboration des parents et des enseignants qui jouent un rôle de guide pour ces derniers. Plus les étudiants inscrits à ce programme avancent dans leur cheminement, plus les cours qu'ils choisissent sont offerts à distance et lorsqu'ils arrivent en première année du secondaire, tous leurs cours sont donnés à distance.

Il y a sept ans, les cours offerts à la KVS étaient seulement offerts par correspondance et étaient créés directement à partir de ce que les étudiants recherchaient, c'est-à-dire qu'ils rencontraient Terry Dalib, responsable du programme à ses débuts, et lui expliquaient leurs besoins et ce dernier arrivait à créer un cours et à le présenter dans la forme qui conviendrait le mieux à l'étudiant. La KVS a continué d'évoluer et a remplacé ses cours par correspondance par des cours plus sophistiqués qui étaient écrits par des professionnels travaillant pour eux. Ils utilisaient le logiciel WebCT qui lui aussi a grandement évolué et qui est maintenant utilisé par plus d'un million de personnes à travers l'Amérique du Nord. Certains cours offerts maintenant en sont à leur quatrième version parce qu'ils ont été révisés pour pouvoir s'adapter à l'Internet haute vitesse et aussi aux logiciels plus sophistiqués de nos jours. Les étudiants inscrits à la formation à distance n'apprennent plus seulement à partir d'un texte sur leur écran, mais aussi à partir de tuteurs qui interviennent interactivement. La KVS n'écrit plus tous ces cours et plusieurs d'entre eux proviennent d'un groupe appelé COOL (Consortium Of Online Learning : www.coolschool.ca). La KVS est un des membres fondateurs de ce groupe qui a vu le jour il y a environ 6 ans. Ce groupe est constitué de quatre commissions scolaires qui se sont partagées le programme du ministère de l'éducation. La majorité des commissions scolaires de la Colombie-Britannique utilise maintenant COOL School parce que les cours qui y sont offerts sont très sophistiqués et aussi parce qu'un

enseignant seul ne pourrait plus écrire un cours comme il le faisait auparavant. Maintenant, l'enseignant qui veut créer un cours a pour tâche de fournir le contenu du cours à un programmeur informatique, de donner un aperçu de ce à quoi le cours devrait ressembler une fois terminé. Le médiatiseur a pour tâche de faire le reste, c'est-à-dire de créer un cours qui intéresserait le niveau visé. Les cours sont maintenant tellement sophistiqués que l'enseignant n'a souvent plus les habiletés ou les outils nécessaires pour les créer et c'est pour cette raison que des programmeurs informatiques sont engagés pour faire le travail que les enseignants feraient en 2 ou 3 jours, en 1 heure. Une fois que les programmeurs informatiques ont fini leurs tâches, ils envoient leur travail à l'enseignant qui à son tour le révise et apporte ses commentaires avant la touche finale. Ce procédé n'est pas très coûteux, car la plupart du temps le programmeur informatique est un étudiant et l'enseignant qui est embauché est à contrat parce que c'est une tâche qu'il réalise pendant ses temps libres et non à l'école.

La KVS offre présentement 64 cours (64 différents sujets) qui sont disponibles pour les étudiants de tous les niveaux du secondaire. Elle offre aussi des cours aux étudiants du niveau élémentaire, mais qui ne sont pas considérés comme étant des cours de formation à distance car ils sont donnés à partir de manuels seulement avec la collaboration des parents. Cette année (2005-2006), 243 étudiants à temps plein sont inscrits à la KVS. Les étudiants sont en majorité concentrés entre la première année et la quatrième année du secondaire. Plusieurs étudiants retournent à leur école secondaire d'origine pour leur dernière année ce qui signifie que très peu d'étudiants finissent leur formation secondaire à la KVS. La KVS rend aussi service à plus de 300 étudiants dans les écoles secondaires de la région de Kamloops. Certains étudiants optent pour la KVS à temps partiel parce qu'il y a un conflit d'horaire avec ce que leur école secondaire leur offre et le ou les cours qu'ils veulent suivre ou parce que l'école secondaire qu'ils fréquentent n'offre pas le cours qu'ils veulent suivre (chimie 12, physique 12) ou encore parce qu'ils veulent rattraper le retard qu'ils ont pris ou pour prendre de l'avance

À Kamloops, les raisons qui poussent les étudiants à choisir la formation à distance à temps plein plutôt que la classe régulière sont très diversifiées, mais par contre

ressemblent de très près aux raisons retrouvées dans d'autres établissements qui offrent un programme de FAD. À la KVS, on retrouve :

- des étudiants qui ne peuvent se présenter à l'école à cause du sport qu'ils pratiquent;
- des étudiants qui ont longtemps été intimidés par leurs pairs à l'école régulière;
- des étudiants pour qui les parents ne veulent pas les voir faire partie du système public régulier d'éducation;
- des étudiants pour qui les parents veulent avoir plus de contrôle sur leurs apprentissages;
- des étudiants qui ont été mis à la porte de leur école à cause de leur comportement.

En général, les étudiants qui fréquentent la KVS le font parce que l'école régulière ne leur permet pas d'atteindre le succès qu'ils ont escompté. Les étudiants qui se retrouvent à la KVS parce qu'ils ont été expulsés de leur école ne sont pas la meilleure clientèle de l'école et bien souvent ne réussissent pas. Ces étudiants n'acceptent pas toujours de se faire guider et à cet âge, pour connaître le succès dans un programme de formation à distance, ils doivent accepter de l'être par un adulte. La KVS n'est pas la seule école à croire à l'importance du support donné aux étudiants pour réussir dans un programme de formation à distance. Sydney Distance Education High School énonce sa recette pour le succès de ses étudiants sur son site Internet :

- Students learn best, and have improved health and well-being outcomes, when they have a secure, stable and positive learning environment.
- At Sydney Distance Education High School we believe that achieving success in distance education is dependent on the student, family, supervisor, teacher and school working together in partnership.
- Supervisors play a vital facilitating role; they are the link between the school teachers and the student. They are partners with the school teachers in the delivery of education. Their main role is to guide, encourage and support students in developing independent learning skills enabling students to do set tasks in the negotiated time.

Plusieurs étudiants fréquentant l'école régulière ne sont pas conscients de tous les ajustements qu'ils devront faire s'ils décident de s'inscrire au programme de FAD. L'étudiant de l'école régulière n'a pas beaucoup de contrôle sur ses apprentissages parce

que tout est décidé pour lui à l'avance, mais par contre s'il choisit la FÀD il deviendra maître de ses apprentissages ce qui signifie qu'il devra faire des choix intelligents quant à son éducation et aussi faire preuve de beaucoup de discipline. Les compétences de l'apprenant sont importantes lorsqu'il s'agit de réussir en formation à distance. Lors d'une audioconférence (décembre 2001) ayant pour thème "Le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : quelles sont les conditions de réussite?", les participants à un atelier du REFAD (Le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada) présentaient le schéma suivant pour expliquer les compétences à acquérir pour l'étudiant qui choisit la FÀD.

FIGURE 4.1. Compétences pour l'apprentissage à distance



C'est ce qui permet d'affirmer que les étudiants qui choisissent la FÀD comme dernière option ou parce qu'ils ne peuvent plus fréquenter leur école secondaire n'ont pas beaucoup de chances de réussir. Par contre, certains étudiants choisissent la FÀD parce qu'ils veulent avoir le contrôle de leurs apprentissages, c'est-à-dire être évalués au moment où ils auront compris tous les concepts, parce qu'ils se sentent un peu plus faibles que la majorité des étudiants de l'école régulière. Les étudiants qui choisissent la

FAD au niveau secondaire complètent habituellement moins de cours par année que les étudiants fréquentant l'école régulière.

La KVS a réalisé au cours de ses premières années que la formation à distance pour des étudiants du niveau secondaire ne fonctionnait pas si ces derniers n'avaient pas le support nécessaire d'un adulte pour réussir. Après avoir connu de terribles résultats quant à la complétion des cours, la KVS a modifié sa façon de faire. Elle s'est assurée d'avoir des classes réservées dans chaque école secondaire pour les étudiants qui choisissent la formation à distance. Dans ces classes, il y a toujours un adulte disponible et des ordinateurs qui permettent aux étudiants d'accéder aux programmes qu'ils doivent utiliser. Lorsque les étudiants se sentent frustrés parce qu'ils ne comprennent pas, l'adulte a pour rôle de les diriger vers l'aide qu'ils ont besoin. Les étudiants inscrits savent ce qu'ils ont à faire, où aller pour travailler et qui contacter pour demander de l'aide. Le support apporté par l'adulte vient aider l'étudiant qui ne comprend pas tout ce qui lui est demandé et aussi empêche ce dernier de se décourager et d'abandonner son cheminement scolaire.

La KVS compte maintenant dix enseignants travaillant à temps plein dans son école et un enseignant travaillant dans une petite municipalité éloignée de la ville de Kamloops. Cet enseignant a pour tâche d'apporter le support nécessaire aux étudiants qui ne peuvent se rendre physiquement à la KVS. Parmi les dix enseignants, un enseignant a pour mandat de consacrer 20% de sa tâche aux étudiants qui connaissent des difficultés d'apprentissage.

Les enseignants de la KVS ont besoin de qualifications spéciales pour pouvoir enseigner à cette école et doivent aussi être prêts à apprendre constamment à propos des nouvelles technologies. Ces enseignants doivent posséder les habiletés nécessaires en informatique, mais aussi avoir des habiletés pour communiquer avec des étudiants qui ne sont pas toujours en face à face et le faire de la façon la plus efficace possible pour ces derniers. Les enseignants doivent se faire à l'idée que les étudiants sont en quelque sorte des consommateurs parce qu'ils peuvent faire des choix et que s'ils ne sont pas satisfaits, ils quitteront l'école. Les dix enseignants de la KVS ont tous des tâches différentes, certains

d'entre eux ont jusqu'à 150 étudiants inscrits aux cours qu'ils donnent, mais d'autres ont une tâche plus légère parce qu'ils font l'implantation et la coordination de cours et aussi parce qu'ils doivent se rendre à certaines écoles secondaires pour installer les logiciels et donner du soutien. L'administration de la KVS ne divise pas son nombre d'étudiants entre son nombre d'enseignants. Le nombre d'étudiants donné à chaque enseignant est établi selon la demande pour chacun des cours offerts.

Les étudiants qui sont inscrits à la KVS réussissent mieux aux examens écrits par le ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique que les étudiants fréquentant l'école régulière. Par contre, il y a encore bien des problèmes à régler quant à la complétion des cours. Certains étudiants semblent avoir de la difficulté à commencer leurs cours et à les terminer, mais la KVS travaille présentement à trouver des façons pour supporter ses étudiants dans leur cheminement et non pour les punir en les faisant échouer. Cette école est consciente de la discipline que doit posséder un étudiant du niveau secondaire pour réussir un cours en formation à distance. Pour leur part, les étudiants qui optent pour la KVS à temps partiel et qui le font seulement parce qu'ils n'ont d'autres choix ne réussissent pas aussi bien que les étudiants de l'école régulière. Ces étudiants auraient besoin de plus de pratique et aurait aussi besoin de maîtriser les habiletés nécessaires pour étudier en formation à distance. De leur côté, les écoles où la formation à distance est offerte aurait besoin de trouver des moyens plus efficaces pour supporter leurs étudiants.

Chaque année la KVS reçoit un montant de 120 000\$ provenant de sa commission scolaire. Ce montant sert à payer le matériel scolaire, le matériel informatique, les frais à payer pour utiliser les cours provenant de COOLSchool et aussi pour les bourses données aux étudiants. Les étudiants qui habitent la Colombie-Britannique ne doivent pas payer pour s'inscrire à la KVS, mais par contre ils doivent donner un dépôt pour les livres et le matériel informatique qu'ils veulent utiliser.

La KVS n'offre qu'un cours en langue seconde (Introduction à la langue espagnole) et n'a que quatre étudiants inscrits. Elle est prête à offrir d'autres cours, mais elle n'en n'a

pas encore trouvé où le support est assuré si un problème survient. La KVS est présentement à la recherche d'un cours de français langue seconde pour les étudiants de quatrième et cinquième secondaire parce qu'il y a une forte demande de la part des étudiants qui doivent écrire un test de français provenant du gouvernement et elle pense même à engager un enseignant francophone de la commission scolaire pour en créer un. Il n'y a toujours pas de demande faite à la KVS pour un cours inscrit dans le programme d'immersion française. Les cours de langues secondes sont difficiles à trouver parce qu'ils ne sont pas évidents à enseigner dans un contexte de formation à distance. Pour le moment, il n'est pas difficile de trouver un cours de langues qui a pour but de faire apprendre la langue pour le plaisir, mais il est très difficile d'en trouver un lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue pour être ensuite évalué et voir si les objectifs d'apprentissage ont été atteints.

CONCLUSION

Démontrer la pertinence d'apprendre la langue française dans une province majoritairement anglophone comme la Colombie-Britannique demande d'avoir beaucoup de foi en sa culture francophone. Avoir pour tâche de convaincre le directeur d'une commission scolaire qui offre un programme d'immersion française d'offrir certains de ses cours en formation à distance pour rejoindre plus d'étudiants demande beaucoup de persévérance. Finalement, essayer de persuader des parents, qui en connaissent très peu à propos de la formation à distance, que leurs enfants pourraient réussir et le faire aussi bien qu'en classe régulière en choisissant ce programme est aussi un grand défi.

En Colombie-Britannique, le programme d'immersion française est un programme qui n'a pas autant de popularité qu'il le pourrait parce qu'il n'est offert que dans les grands centres. Pour être offert dans les écoles, ce programme requiert une forte demande et la présence d'enseignants francophones. La formation à distance semblerait être une solution à ce problème d'accessibilité, mais cette étude permet de comprendre que l'immersion française semble être un programme trop complexe pour pouvoir être mis à distance pour le moment. La majorité des cours suivis par les étudiants doivent être en français dans ce programme et doivent permettre à l'étudiant d'apprendre non seulement le sujet du cours, mais aussi la langue française. Plusieurs cours de langues secondes sont maintenant offerts en FÀD un peu partout dans le monde, mais les cours d'immersion sont beaucoup moins nombreux. Étant donné le nombre limité d'enseignants francophones en Colombie-Britannique, il est difficile d'en trouver un qui soit à la fois francophone et formé en FÀD. La tâche est encore plus lourde lorsqu'il s'agit de trouver un enseignant francophone formé en FÀD et ainsi que dans le sujet qu'il devra enseigner (mathématiques, sciences, sciences humaines...).

L'analyse de l'entrevue réalisée avec le directeur de la Kamloops Virtual School démontre que le programme de formation à distance dans la commission scolaire #73 a fait ses preuves et semble bien ancré et n'a certainement pas fini d'évoluer, mais ne semble pas prêt à offrir un cours de français en formation à distance dans le contexte de

l'immersion française. La KVS en est encore à ses débuts avec les cours portant sur l'apprentissage d'une langue seconde. Elle n'offre présentement qu'un cours de langue seconde et n'a seulement que quatre étudiants inscrits à ce cours. De plus, elle n'a toujours pas trouvé un cours de français langue seconde qui convienne à ses critères ce qui signifie qu'elle a encore beaucoup de recherche à faire avant de pouvoir offrir un cours de formation à distance qui viendrait atteindre les objectifs du programme d'immersion française.

De plus, les parents ne semblent pas en connaître assez à propos de la formation à distance pour laisser leurs enfants la choisir et sortir du programme régulier. Le sondage réalisé auprès de ces derniers a démontré que malgré le fait qu'ils croient que leurs enfants ont les habiletés nécessaires pour être de bons candidats pour la FÀD, seulement 15% sont en accord à ce que leurs enfants s'orientent vers la formation à distance dans un futur proche. Il semble que la FÀD soit encore un programme considéré marginal à Kamloops. Les parents d'étudiants inscrits dans le programme d'immersion française sont reconnus pour être très exigeants et ont de la difficulté à croire que leurs enfants peuvent devenir bilingues sans avoir régulièrement des échanges en face à face.

La commission scolaire #73 se dit prête à innover et à rendre son programme d'immersion française plus accessible pour toute la population qu'elle couvre et pas seulement pour la ville de Kamloops, mais est bien loin d'y arriver. Avant même de penser à offrir un cours de français en FÀD dans le programme d'immersion française il semblerait moins prétentieux pour la commission scolaire de commencer par offrir un cours de français langue seconde en formation à distance et d'en évaluer les résultats avant d'entreprendre de plus gros projets. De plus, la commission scolaire aurait avantage à sensibiliser la population de Kamloops et ses environs aux nouvelles technologies et aux nouvelles possibilités qui s'offrent à elle pour apprendre. Elle permettrait ainsi à son programme de formation à distance de se développer davantage, pour par la suite pouvoir apporter plus de diversité dans son choix de cours. La KVS a maintenant besoin d'engager un enseignant capable d'assembler le contenu d'un cours de

français langue seconde et de le donner à un médiatiseur qui pourrait à son tour créer un cours.

Selon la KVS, la demande est présente pour un cours de français langue seconde et c'est dans cette direction que la commission scolaire devrait se diriger. Son programme d'immersion française a besoin d'innover pour rejoindre plus de personnes, mais ne peut se permettre de perdre sa réputation pour la qualité des cours qu'elle offre. Il ne s'agit pas pour la commission scolaire d'abandonner son projet, mais de procéder graduellement, c'est-à-dire de s'assurer de connaître le succès attendu avec un cours de français langue seconde avant de faire le grand saut et d'arrêter son attention au programme de formation à distance dans le contexte de l'immersion française.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abrioux, D. 1985. Les formules d'encadrement. *Le savoir à domicile*, Québec, Presses de l'Université du Québec et Télé-université, pages 179-203.

British Columbia Ministry of Education (2001). Curriculum Branch. Victoria, BC: British Columbia Ministry of Education, www.bced.gov.bc.ca/irp/cfrench512.

Canadian Parents for French/CPF. (2003). Enquête de CPF sur la pénurie d'enseignants. *L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada*. Ottawa : Canadian Parents for French.

Canadian Parents for French/CPF. (2003). Statistiques sommaires relatives à l'inscription au français langue seconde. *L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada*. Ottawa : Canadian Parents for French.

Germain, C., and Netten, J. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif. *The Canadian Modern Language Review* 60(30), 393–408.

Germain, C., Netten, J., and Movassat, P. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif. Critères et résultats. *The Canadian Modern Language Review* 60(3), 309–332.

Henri, France (1993). « Les modèles pédagogiques en formation à distance », dans A.J. Deschênes, *La formation à distance maintenant; thème 1 : définition et modèles en formation à distance*, Sainte-Foy, Télé-université, 1995, p.1 à 23.

Stern, H.H. (1985). The time factor and compact course development. *TESL Canada Journal* 3(1), 13–27

Stern, H.H., Swain, M., McLean, L.D., Friedman, R.J., Harley, B., and Lapkin, S. (1976). *Three Approaches to Teaching French*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

Toronto Board of Education with Canadian Parents for French, (1993). *Report of a Survey of Graduates of Extended and Immersion Programs in Toronto Schools*. Toronto: Toronto District School Board.

Turnbull, M. (1999). Multidimensional project-based second language teaching: Observations of four Grade 9 core French teachers. *The Canadian Modern Language Review* 56(1), 7–30.

Turnbull, M. (2004). *Core French in Canada: Frequently Asked Questions*. Ottawa: Canadian Parents for French, p.1.

WEBOGRAPHIE

African Virtual University (2005). *Mission and Vision*.
http://www.avu.org/vision_mission.asp Consulté le 12 octobre 2005

African Virtual University. (2005). *Who we are, Rationale for the AVU, What we do*.
<http://www.avu.org/about.asp> Consulté le 16 octobre 2005

California Distance Learning Project (2005). *What is Distance Learning?*
<http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=whatis> Consulté le 7 décembre 2005

Canadian Parents for French (2002). *2001-2002 - Another Record Year for French Immersion* www.cpf.kics.bc.ca/news_releases.html Consulté le 28 octobre 2005

Canadian Parents for French (2004). *La voie à suivre : Français de base, français de base enrichi, français de base intensif : analyse documentaire*.
<http://www.cpf.ca/french/Ressources/FSL2004/Chapitre%207.pdf> Consulté le 2 décembre 2005

Canadian Parents for French (2005). *Learning French as a second language : What do the experts say?* <http://cpfalta.ab.ca> Consulté le 23 février 2006

Canadian Parents for French (2005). *Quicks facts*
<http://www.cpfalta.ab.ca/Media/quickfacts.htm> Consulté le 20 février 2006

Cavanaugh, Cathy (2004). *Distance Learning Success Factors*.
<http://www.unf.edu/~ccavanau/646Cavanaugh.pdf> Consulté le 8 janvier 2006

Center, C. (01/16/03). *Is a Distance Learning Course Right for You?*
http://cite2.bristol.mass.edu/cgi-bin/dl_quiz.cgi Consulté le 10 décembre 2005

College of DuPage (01/15/2001). *Are distance-learning courses for Me?*
http://www.cod.edu/dept/CIL/CIL_Surv.htm Consulté le 10 décembre 2005

Creed, Tom (1998). *Distance Education Pre-Class Survey*.
<http://employees.csbsju.edu/tcreed/adept/halsrv1.html> Consulté le 12 décembre 2005

Deschênes, André-Jacques (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*. <http://cade.athabascau.ca/vol16.2/deschenes.html> Consulté le 19 août 2006

Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006) *Formation à distance et accessibilité*, Télunq, 169 pages. http://www.telunq.quebec.ca/biblio/documents/DM_Volume.pdf Consulté le 5 août 2006

Dzvimbo, Kuzvinetsa Peter. (2005). *Welcome to AVU.*
http://www.avu.org/rector_message.asp Consulté le 12 octobre 2005

Educnet, Glossaire. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Service des technologies et des systèmes d'information – SDTICE, 2003.
<http://www2.educnet.education.fr/sections/superieur/glossaire/>
 Consulté le 12 octobre 2006

Educnet, Dossiers. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Service des technologies et des systèmes d'information – SDTICE, 2007.
<http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/distance4.htm> Consulté le 21 février 2007

Florida Virtual School (2005). *Accreditation and History.*
http://www.flvs.net/general/accreditation_information.php Consulté le 17 octobre 2005

Florida Virtual School (2005). *FLVS School Data.*
http://www.flvs.net/general/school_data.php Consulté le 17 octobre 2005

Florida Virtual School (2005). *What Students and Parents Say?*
http://www.flvs.net/students_parents/what_students_and_parents_say.php Consulté le 17 octobre 2005

Henri, France (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur: Interactivité, quasi-interactivité, ou monologue? *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance.* http://cade.athabasca.ca/vol7.1/07_henri_9.html Consulté le 12 août 2006

Henri, France (2002). Le cours à distance, un problème d'enseignement ou d'apprentissage. Centre de recherche de LICEF. Télé-université, Montréal.
<http://forse.univ-lyon2.fr/IMG/ppt/doc-11.ppt> Consulté le 29 juillet 2006

Illinois Virtual High School (2005). *Getting Started.*
<http://www.ivhs.org/index.learn?action=started> Consulté le 17 octobre 2005

Illinois Virtual High School (2005). *Other information.*
<http://www.ivhs.org/index.learn?action=other> Consulté le 20 octobre 2005.

ITC (n.a.). *ITC's Definition of Distance Education.*
<http://www.itcnetwork.org/definition.htm> Consulté le 10 décembre 2005

Juma, Magdallen N. (2003). *An evolution of an existing institution. The Virtual University.*
http://72.14.253.104/search?q=cache:GbiBePYFW-EJ:www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/media/document/Ch10_AVU_Juma_update.pdf+juma+magdallen+n.+2003+unesco+avu+an+evolution+of+an+existing+institution&hl=en&gl=ca&ct=clnk&cd=1 Consulté le 12 décembre 2005

Kamloops Open Online Learning (2006). @Kool Parents. <http://virtualschool.sd73.bc.ca/> Consulté le 19 octobre 2005

Kizlik, Dr. Robert (2001-2005). *Getting Ready for Distance Education Distance Education Aptitude and Readiness Scale (DEARS)*. ADPRIMA toward the best. <http://www.adprima.com/dears.htm> Consulté le 22 novembre

Littlefield, Jamie (2006). *Is Distance Learning Right for You?* About : Distance Learning. <http://distancelearn.about.com/od/isitforyou/a/considering.htm> Consulté le 22 novembre 2006

Malaison, Sylvie (1997). *Les NTIC et la formation à distance. Des poussières d'étoiles dans l'espace cybernétique*. Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications. http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article_impression&id=287 Consulté le 23 septembre 2006

Marot, Jean-Claude, Darnige, Anne (1996). *Chronologie du développement de l'enseignement à distance de la fin du XIX siècle à nos jours*. Téléform. http://www.teleform.org/html/la_formation_mediatee_histor.html Consulté le 21 septembre 2006

McIsaac, M.S. & Gunawardena, C.N. (1996). Distance Education. In D.H. Jonassen, ed. *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology*. Pages 403-437. New York: Simon & Schuster Macmillan. <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/dechapter/index.html> Consulté le 10 septembre 2006

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Service des technologies et des systèmes d'information - SDTICE (mai 2003). Glossaire e-Formation. <http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire.htm> Consulté le 15 octobre 2005

Ministry of Education (1996). *K-12-French Immersion Program*. http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/french_immersion.htm Consulté le 10 octobre 2005

NETnet The Northeast Texas Consortium (2002). *Characteristics of a successful distance education student*. Distance Learning Students. <http://www.netnet.org/students/index.htm#characteristics> Consulté le 25 novembre

Online Education, School District No. 73 (Kamloops/Thompson), 2005, www.sd73.bc.ca/online.php Consulté le 6 janvier 2006

Paquette, Gilbert, Ricciardi-Rigault, Claude, de la Teja, Ileana, Paquin, Chantel (1997). Le Campus virtuel: un réseau d'acteurs et de ressources. *Journal on Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*. <http://cade.athabascau.ca/vol12.1/paquetteetal.html> Consulté le 30 juillet 2006

Patrimoine canadien, Langues officielles (2005). Section A – Introduction et sommaire. http://www.pch.gc.ca/progs/lo-ol/pubs/plan-2013/1_f.cfm Consulté le 20 mars 2006

REFAD (2002). *Le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : quelles sont les conditions de réussite?* http://www.refAD.ca/old_refAD/Echange/Table6Dec.html Consulté le 30 mars 2006

Rodet, Jacques (2002). *L'encadrement à distance [1]*. Chroniques et entretiens. <http://jacques.rodet.free.fr/xchron.htm> Consulté le 17 juillet 2006

School District No. 73 (Kamloops/Thompson) (2003). *French Immersion Policy*. <http://www.sd73.bc.ca/district-operations.php/page/policies/> Consulté le 22 octobre 2005

Setzer, J.C., Lewis, L. (2005). *Distance Education Courses for Public Elementary and Secondary School Students :2002-03 (NCES 2005-010)*. <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005010.pdf> Consulté le 10 octobre 2005

Sherry, L. (1996). Issues in Distance Learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1 (4), 337-365. <http://carbon.cudenver.edu/~lsherry/pubs/issues.html> Consulté le 15 novembre 2006.

Sherry, L. et Morse, R. (1995). An assessment of training needs in the use of distance education for instruction. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(1), 5-22. <http://carbon.cudenver.edu/~lsherry/pubs/needs/index.html> Consulté le 15 novembre 2006

Sydney Distance Education Learning (2006). *Family matters*. <http://www.sydneyh-d.schools.nsw.edu.au/school/parents-supervisors/family-matters/> Consulté le 14 mars 2006

Sydney Distance Education Learning (2006). *Parents & Supervisors*. <http://www.sydneyh-d.schools.nsw.edu.au/school/parents-supervisors/> Consulté le 12 mars 2006

Sydney Distance Education Learning (2006). *Roll Call*. <http://www.sydneyh-d.schools.nsw.edu.au/school/parents-supervisors/roll-call/> Consulté le 12 mars 2006

Tab, E.D. (2005) *Distance Education Courses for Public Elementary and Secondary School Students: 2002–03*. U.S. Department of Education, Institute of Education

Sciences, NCES 2005-010, <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005010.pdf> Consulté le 10 avril 2006

University of Minnesota Crookston (2006). *Skills Needed in the Online Environment*. Center for Adult Learning. <http://cal.umcrookston.edu/learn/HorticultureApprenticeship/skills.htm>
Consulté le 25 novembre 2006

Wikipédia L'encyclopédie libre (2006). *Langues officielles*.
http://fr.wikipedia.org/wiki/Canada#Langues_officielles Consulté le 2 août 2006

Wikipédia L'encyclopédie libre (2006). *Théorie académique*.
http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_1%27%C3%A9ducation#Th.C3.A9orie_acad.C3.A9mique) Consulté le 24 août 2006

Wikipédia L'encyclopédie libre (2006). *Théorie psychocognitive*.
http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_1%27%C3%A9ducation#Th.C3.A9orie_acad.C3.A9mique) Consulté le 24 août 2006

Wikipédia L'encyclopédie libre (2006). *Théorie technologique*.
http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_1%27%C3%A9ducation#Th.C3.A9orie_acad.C3.A9mique) Consulté le 24 août 2006

ANNEXES

ANNEXE A : SONDAGE PRÉSENTÉ AUX ÉTUDIANTS

Are distance-learning courses for you?

Dear Students,

How well would distance learning courses fit your circumstances and lifestyle? Distance education is instruction that occurs when the instructor and student are separated by distance or time, or both and as a result requires special techniques of course design, special instructional techniques, special methods of communication by electronic and other technology, as well as special organizational and administrative arrangements. Distance learning courses are ideal for some students because they provide opportunities for them that they would not always get in their school. Distance learning offers courses to students that are not always available at their school. They offer Advanced Placement or college-level courses, they address growing populations and limited space, they reduce scheduling conflicts for students, they permit students who failed a course to take it again, and they meet the needs of specific groups of students...

Distance learning courses can be fun, exciting, challenging, convenient, and enriching. However, distance learning courses are not for everyone. Actually, succeeding in distance learning courses requires a high degree of self-motivation, self-discipline and independence.

The purpose of this survey is to see if your French language course for French Immersion could be delivered successfully through distance learning, would be something that would interest you, and would be a course where you would be successful. Students who tend to be most successful are those individuals who are self-directed and self-motivated in their learning study habits. Since distance education courses differ from the more traditional courses, I would like to collect some information from you. To use the check

list simply indicate "Yes" or "No" to the statements 1 to 19 below. For questions 20-21 and 22, circle ONE answer for each question. There are no "right" or "wrong" answers so be as honest with yourself as you can.

Please answer all 22 questions.

- | | | |
|---|------------|-----------|
| 1. I am able to work independently. | Yes | No |
| 2. I am self-motivated. | Yes | No |
| 3. I am a self-starter. | Yes | No |
| 4. I am a good "time manager." | Yes | No |
| 5. I am an organized person - I can structure my time easily for tasks. | Yes | No |
| 6. I am capable of self-discipline. | Yes | No |
| 7. I have good study habits. | Yes | No |
| 8. I can capably prepare and study for exams. | Yes | No |
| 9. I can capably take notes from lectures, textbooks, or television programs. | Yes | No |
| 10. I could easily call a teacher with questions about her/his course. | Yes | No |
| 11. I am comfortable asking questions in class when I need clarification. | Yes | No |

- | | | |
|--|------------|-----------|
| 12. I am goal directed - if I set my sights on an end result, I usually achieve it. | Yes | No |
| 13. I am not a procrastinator - I like to get things done today, not put them off for tomorrow. | Yes | No |
| 14. I consider myself capable of independent learning - I do not necessarily need regular contact with a teacher. | Yes | No |
| 15. I am in control of my time - I decide how to use my time. | Yes | No |
| 16. I am confident of my academic abilities. | Yes | No |
| 17. I consider myself a young mature adult. | Yes | No |
| 18. I do not give up easily, even when confronted with obstacles. | Yes | No |
| 19. I believe I am responsible for my own education - what I learn or do not learn is ultimately my responsibility. | Yes | No |
| 20. My need to take a grade 10 French Immersion French class next year is: | | |
| a. High, I need it for a specific goal. | | |
| b. Moderate, I could take it later or substitute another course. | | |
| c. Low, It could be postponed. | | |
| 21. How important is the traditional classroom arrangement (students/teacher in that same room) to you as a learner? | | |
| a. Not at all | | |

- b. Somewhat important
 - c. Very important
22. If you had a choice, what format would prefer for this French Immersion grade 10 French class?
- a. Very much prefer traditional format
 - b. It doesn't matter
 - c. Very much prefer distance format

ANNEXE B : SONDAGE PRÉSENTÉ AUX PARENTS

Is a Distance Learning Course Right for Your Child or Children?

Dear Parents,

How well would distance learning courses fit your child's circumstances and lifestyle? Distance education is instruction that occurs when the instructor and student are separated by distance or time, or both and as a result requires special techniques of course design, special instructional techniques, special methods of communication by electronic and other technology, as well as special organizational and administrative arrangements. Distance learning courses are ideal for some students because they provide opportunities for them that they would not always get in their school. Distance learning offers courses to students that are not always available at their school. They offer Advanced Placement or college-level courses, they address growing populations and limited space, they reduce scheduling conflicts for students, they permit students who failed a course to take it again, and they meet the needs of specific groups of students...

Distance learning courses can be fun, exciting, challenging, convenient, and enriching. However, distance learning courses are not for everyone. Actually, succeeding in distance learning courses requires a high degree of self-motivation, self-discipline and independence.

The purpose of this survey is to see if a French language course for French Immersion could be delivered successfully through distance learning, would be something that would interest your child, and would be a course where your child would be successful. Since distance education courses differ from the more traditional courses, I would like to collect some information from you.

To use the checklist simply indicate "Yes" or "No" to the statements 1 to 19 below. For questions 20-21 and 22, circle ONE answer for each question. There are no "right" or "wrong" answers so be as honest with yourself as you can.

Please answer all 22 questions.

- | | | |
|---|------------|-----------|
| 1. My child is able to work independently. | Yes | No |
| 20. My child is self-motivated. | Yes | No |
| 21. My child is a self-starter. | Yes | No |
| 22. My child is a good "time manager." | Yes | No |
| 23. My child is an organized person – she/he can structure her/his time easily for tasks. | Yes | No |
| 24. My child is capable of self-discipline. | Yes | No |
| 25. My child has good study habits. | Yes | No |
| 26. My child is capable to prepare and study for exams. | Yes | No |
| 27. My child is capable to take notes from lectures, textbooks, or television programs. | Yes | No |
| 28. My child could easily call a teacher with questions about her/his course. | Yes | No |
| 29. My child is comfortable asking questions in class when she/he needs clarification. | Yes | No |

- | | | |
|--|------------|-----------|
| 30. My child is goal directed - if she/he sets her/his sights on an end result, she/he usually achieves it. | Yes | No |
| 31. My child is not a procrastinator – she/he likes to get things done today, not put them off for tomorrow. | Yes | No |
| 32. I consider my child capable of independent learning – she/he does not necessarily need regular contact with a teacher. | Yes | No |
| 33. My child is in control of her/his time – she/he decides how to use her/his time. | Yes | No |
| 34. My child is confident of her/his academic abilities. | Yes | No |
| 35. I consider my child as a young mature adult. | Yes | No |
| 36. My child does not give up easily, even when confronted with obstacles. | Yes | No |
| 37. My child believes she/he is responsible for her/his own education - what she/he learns or does not learn is ultimately her/his responsibility. | Yes | No |
| 38. The need for my child to take a grade 10 French Immersion French class next year is: | | |
| a. High, she/he needs it for a specific goal. | | |
| b. Moderate, she/he could take it later or substitute another course. | | |
| c. Low, It could be postponed. | | |
| 39. How important is the traditional classroom arrangement (students/teacher in that same room) to my child as a learner? | | |
| a. Not at all | | |
| b. Somewhat important | | |
| c. Very important | | |

40. If you had a choice, what format would you prefer for this French Immersion grade 10 French class?

- a. Very much prefer traditional format
- b. It doesn't matter
- c. Very much prefer distance format

ANNEXE C : QUESTIONS POSÉES À MONSIEUR DON POELZER

Questions posées pour réaliser l'entrevue avec Mr. Don Poelzer

Briefly describe the history of the Kamloops Virtual School.

What has been the evolution of course offerings and enrolment since its inception?

How many and what courses are now offered at the Kamloops Virtual School?

How many students are currently enrolled and what is the grade distribution?

What reasons do students choose the Kamloops Virtual School instead of a regular classroom setting?

Briefly describe what kind of learners would typically participate in your program.

How many teachers and support staff work for the Kamloops Virtual School?

Does your staff require specialized training?

What is the pupil-teacher ratio?

What has been the academic success of the students in your program?

In general, what are the major causes for students failing to succeed in your program?

Approximately, what is the per capita cost of delivering this program?

At this time, is the Kamloops Virtual School offering a second language course?

If so, does the delivery of this course require any specialized equipment or training?

If a second language course is not offered, is there any particular reason why?

Would you be able to accommodate the addition of a second language course to your program (space, equipment, and personal)?

ANNEXE D : ENTREVUE AVEC MONSIEUR DON POELZER

1) Briefly describe the history of the Kamloops Virtual School.**Mr. Schmidt :**

The Kamloops Virtual School is an offshoot of continuing of education in this district. About, age wise, 6 or 7 years ago the school district received a small grant from the ministry and permission to go ahead and start a virtual school. At that point in time the enrolment was to be limited to 75 students, 75 full time equivalents. This was a pilot project. That was the start, it very quickly evolved. The 75 student enrolment cap was reached within months and it stayed there until permission was given for it not to be a pilot and to become a regular program and from there it has just continued to evolve. It started out as high school only and now encompasses from, essentially, grade 1 to grade 12. Elementary school is primarily done paper based, face to face and it involves a lot of involvement with the parent. So in other word the moms and the dads have to come in, meet with the teacher work at a program, and essentially what happens is the teacher becomes a guide to the parents, who in turn home school. Gradually you work yourself through the grades. Say you were a student here, who where to go through all 12 grades what happens then is in intermediate grades some of the courses begin to be delivered online and when you enter grade 8, at the grade 8 level is they're all online at that point in time. As one goes done the other goes up, but grade 1 is completely paper based with the parents being in charge.

2) What has been the evolution of course offerings and enrolment since its inception?**Mr. Schmidt :**

The evolution of course offerings: when we started we had very few courses in the virtual school for the most part at its very early beginnings. We relied very heavily on correspondence, courses from Merritt and the school in its first year or so actually became more of a middleman where students would come to the school, describe their

needs and then the person running the school, who is Terry Dalib, at the time would go up and gather up whatever courses in whatever form he could to provide them to that student. Some were paper based, some were online they weren't very sophisticated.

Mélanie :

So, were they more homemade courses? I mean that there would be a teacher in high school who would say what needs to be done.

Mr. Schmidt :

Yes, there was some of that. The correspondence courses you've never seen them, are very complete, the old paper based correspondence courses are really soup to nuts. In other words, if I hand you Principals of Math 10 from the correspondence school they were as complete as any course anywhere, even more so, there was nothing left out. So students got the correct curriculum just often in a form that was difficult to deal with. The years have gone by; we have written our own courses. The software that were using, Web CT, has evolved dramatically. It has become very useful, it is in wide use, it's throughout North America, and its got million of people using it. As we kept going, for example, some of our courses I would consider now as being almost fourth generation courses, in other words courses that have been rewritten four times, polished. As the software has become more sophisticated and computer speed has gone up, all of that, all of those ingredients. What you're getting on screen now is not text on screen anymore; you're actually getting a course. There is interactive tutorials on screen, there's a whole lot of learning that happens on screen, as such, and were moving more and more in that direction.

3) How many and what courses are now offered at the Kamloops Virtual School?

Mr. Poelzer :

Good question, how many and what courses are now offered at the virtual school. We offer courses in the areas English, Math, Science, Humanities, P.E., information technology, planning, fine arts and languages and computer application and design and all tolled online we have 64 courses that we offer from grade 8 to grade 12, inclusive in those areas. We also have courses that are offered to students in grades K to 7, which aren't necessarily online; those are done through pencil and paper largely at this point in time.

Mr. Schmidt :

I want to add something to question number two. The part I didn't mention was there has been a provincial movement as far as writing goes, writing of courses, and the big shaker and mover is the group called COOL School Consortium and cool stands for Consortium of Online Learning of which we are one of the founding members. There's four school districts and this happened about six years ago. The four school districts sat down, divided up the curriculum and said we'll each write one quarter of it, roughly speaking, rather than all four districts writing all of it. That's very redundant. We divided up the pie, each took one quarter and away we went. COOL School has become a major player in B.C. now, with most of the districts throughout most of the province using the COOL School curriculum and course writing has become very sophisticated it's no longer something even a teacher can do. The teacher is involved, so for example, if I were the higher you to write a course I would consider you as the overseer of the process. In other words, here is the content, here is what it should look like, here's the sequence of the things I want to have happen in the course. Many of the items will be written by computer programmers who would actually put the pieces together for you, because the level of sophistication required is beyond most the skill most teachers have. So, for example, right now, last year, we had one of our teacher wrote Essentials of Math 11. She did all the conceptualizing, all the thinking and most of the text writing, but the learning objects and interactive parts and pieces were all written by computer programmers, who were students at Okanagan University. They're hired on a contract business, they can do work that would take us a day or two, they do it in an hour, because that's what they do. It becomes very efficient thing. For example, in her course she wanted a coin toss

simulation, in other words what happens when you flip a coin, its Essentials Math 11, your studying probability. So, she emails down to the programmer, this is what I need, several hours later she had her first copy. Then she looked it over and said, no I don't like the color, or I want this, I want that or whatever, emails back down he makes the changes, he or she, I don't know which it is, and back and forth, so that's where were at write now.

Mélanie :

Did you expect that?

Mr. Schmidt :

No, and yes. Of course development can become really expensive if you let it be. This process, the way we're doing it is not at all. You're hiring a student for twenty dollars an hour to do that, right, and the teacher is being paid on a contract basis, because it's not being done in school time, this is private work, as such.

Mr. Poelzer :

Roughly we make about a thousand dollars per credit, so if we're offering a four credits course we make around four thousand dollars. Roughly.

4) How many students are currently enrolled and what is the grade distribution?

Mr. Poelzer :

Right now were at 243 full time students enrolled with us at Virtual School. The grade distribution is K to 12, but most of them are concentrated grade 8 to grade 11. We tend to drop off in grade 12. Kids seem to want to go back to their neighbourhood schools and graduate with their friends. So we don't tend to graduate large groups of kids, but 8 to 12 is largely where concentration is. We also service 300 students in high schools in the area and we don't get any funding for these kids; it's something we do as a favour, more or less, but we service kids in the outlining areas because their timetable or the number of kids in the school don't allow them to take courses like Chem. 12 or Physics 12 because

the expertise isn't there, but also high schools in our area here, if there's kids want to do advanced placement or if they want to catch up on a course they missed they may want to take a course through us as well, which can be offered through our platform, but facilitated by their school.

5) What reasons do students choose the Kamloops Virtual School instead of a regular classroom setting?

Mr. Schmidt :

It's a very, very broad spectrum. You've got everything from high end athletes, who don't have time to go to school, to folks who have been bullied to within an inch of their lives, to be blunt.

Ok, just if your regular school doesn't work we are a choice. In between that, you can fill it, if you think of those of the extremes of the spectrum every other color in between, they're all here. We have parents who chose us for philosophical reasons; they don't want their students to be part of the public system. They want more control, in other words if my child is at home working I have control, of curriculum and so forth, at least some control, whichever. And, no social pressure, so lots of reasons, you know, but if you had to generalize, most of our pure virtual students are here because there is something in regular schools that has prevented success.

Mélanie :

What about if you get kicked out of a high school, are you allowed to come and...?

Mr. Poelzer :

We get some of those too, we've got a certain name for that, but I don't know if I should say that. But, we get some that come our way. They've either been kicked out of school for behaviour, or alcohol or burn their last bridge, and really this is the last option for them. Those type of kids typically aren't really a good fit for us because generally they tend to have the mentality or attitude that they want to make their own choices, they don't want anyone telling them what to do and part of the thing that allows a student to be

successful is this type of a program is their ability to respond to someone who is cracking the whip or looking over their shoulder or guiding them through the process, whatever strategy works for the child. You seem to need to have an adult to guiding the kid through that. If its not there typically the kids don't so well.

Mr. Schmidt :

There are some common misconceptions about this. Who here, why there here and whatever else. The misconceptions are held by all sorts of people, including some of the administrators in the district. Being a student here is almost as different as being a teacher here. It's a really big adjustment and if you're... For example, if you've been a regular student in a regular school, you've pretty much had no control over anything as far as academics go. In other words, the quizzes are at a certain time, the pace of what you're learning is set by someone else; the bells go and so forth, and so forth, and so forth. All of a sudden you come here and it is as if we're handing you the keys to the bus, saying now you drive, and it goes without saying that's a shoe that doesn't fit every foot. There are folks who come here for whom, they don't just quite all understand that and are not as successful as they could be, because they haven't got their heads wrapped around the idea that this requires self discipline and now I'm driving and I have to make these intelligent choices for myself. It doesn't always work. When I emphasize again the folks who've been referred to as for disciplinary reasons usually I would almost say it's a waste of time to a large extent, because they're coming here with all the wrong attitudes usually. We're not a good choice for the last chance alone, so to speak.

However, we do have students for whom it's like, it's the answer to everything. All of a sudden they have control, they can go as fast as they want, and for those students that are conscientious there are some real advantages. I do the senior math here and I get a lot of kids, a lot of home schooled students that are quite weak in math, but the advantage that they have here: they can go as slow as they want, they can stay with a concept until they get it; where as, unlike regular schools your calendar driven. The midterm has to be on this date because June is coming and Bingo it's got to be done by then, right? So you're taking a test quite often in regular schools, before you actually have mastered the

concept. Here it's the flip side of the coin. You can stay with the concept until you have mastered it, and then take the test. Now, the effect it has is tends slow down the learning process, right. So, regular school, say you're a successful high school student, you're probably going to finish eight courses in a year. Not very many of our students finish eight courses in a year here. Ok, the pace is slower.

6) Briefly describe what kind of learners would typically participate in your program.

Mr. Schmidt :

There's part that, Mr. Poelzer he did answer. Well the things we've found is our outlying schools started enrolling a lot of students with us because of timetabling issues mainly and that process started about three, well this is our fourth year and the very first year we did it the success rate was terrible and the schools didn't understand and there was a real misconception. They, there's a lot of folks out there who kind of thought this was like Wizard of Oz education. You enrol a kid in this, they're looking at a computer and somewhere off in the distance there is some guy behind a curtain somewhere pulling levers and making it all happen, right? And the part that was missing, or the part that people hadn't understood at that point in time was that these students in regular high school need a place to work and need supervision. In other words, you just can't enrol them and then hope that they'll go down to the library and sit at a computer and get something done. So, what's happened in outlying schools is each one of them has a center, a place for students to go and in that place is an adult, not necessarily a teacher, but it's always an adult who's a supervisor, whose job it is to keep the wheels moving. So, if the student hits a speed but in a course they can either ask the person there and if that person can't help they know how to get help. In other words phone us, email us do something, keep the person moving, so they don't get frustrated and stopped. And that formula has worked very well. So, for example, last year at Logan Lake we had 143 courses and 143 completions. You bet, pretty cool.

Ok, but Logan Lake, as a high school, really had it figured out, in other words, providing a place to work, and support. So the kids worked. They knew exactly what was going on: here's I go, here's where I work, there's the person that is going to help me through it.

Mélanie :

So, you're telling me that in high school you pretty much need support to take distance learning courses.

Mr. Schmidt :

Absolutely.

Mr. Poelzer :

You do. Given the chance not to work the student will chose not to work.

Mr. Schmidt :

Yes.

Mélanie :

I am doing my master's degree online right now and it has been two years; I'm almost done, but you need serious discipline.

Mr. Schmidt :

Yes.

Mr. Poelzer :

Yes, Ok. Now you're an adult, now roll this back to a fifteen year old who's got some skill problems that perhaps they don't read very well, perhaps their math's not that good. You know I've got kids here who's 16 and don't know their timetables. Alright so you put a person like that in front of a computer, turn them lose, frustration going too happed pretty quickly. And once that frustration happens that's it, it's over. You know, they turn the switch off and it's done.

7) How many teachers and support staff work for the Kamloops Virtual School?

Mr. Poelzer :

We've got ten full time equivalent teacher, currently, working here. One of them works point two up in Clearwater, provides support to our students up there as an outreach person and works out at the high school as well so she's able to have the kids come in, work on computers at the high school and she provides the tutoring and the support that they require up there. The rest of us work here. We have no support workers. It's strictly a teaching staff and we have, within that staff, point five LAT as well, and that's a new position for us and were trying to figure out how to make that work online. Its one of the things that is going to be the subject of studying I guess for us over the next year or so, so that we can implement that most effectively.

8) Does your staff require specialized training?

Mr. Schmidt :

Absolutely, it completely diverges with what CT, first of all. And more so than that I mean that a lot of the things that we have all learned too, I think that those of us who have been in the racket as long as I have. What's not apparent at first is when you hire someone as a teacher that it's not just you're computer skills that you're dealing with, but it's also a different way of dealing with your students, it's a different relationship. Ok, well that takes some adjusting and a couple of our real veteran teachers here after having talked to them, like Barb Bouster, for example, she pretty much agreed that it took her a year to adjust to the way of doing business here, in the fashion that it was most effective. It's a real adjustment from coming out of regular school. For example, I've had students come to me, good high end students, I had a girl a couple of years ago, who was just a straight A kid, top to bottom, and really didn't like school, didn't like teachers and her attitude was give me the book, enrol me in the course, show me what to do, get out of my way. Well that's a very different relationship, a very different teachers student relationship than what happens in a classroom. I'm not saying that was perfect, by any

means, but its indicative of some of the types of things that you run into here and there is an adjustment period for teachers. It's the pedagogy of what your doing is so different you've got to adjust, all right. And that goes back to my opening comment to you which was our students here are more like consumers of a product, because they have a choice. So, in other words, that covers everything. So when the person you're working with is here because they have chosen to be here and if their needs aren't being met they are very likely going to leave, going to walk out of the door. That covers also how you deal with that person. It's a different relationship. It's interesting.

9) What is the pupil-teacher ratio?

Mr. Poelzer :

If you work it out sort of a raw sense it's twenty-five to one, number of staff, number of students, but course to course that number will vary. Barb Bouster for example has 150 kids that she will deal with at any given time in all the courses that she has and her load is much heavier than Mr. Schmidt, who also does implementation, coordination, he goes to the schools, sets them up and helps them work better within our system. So depending on the job the person has they may have more or less.

10) What has been the academic success of the students in your program?

Mr. Poelzer :

Academic success? Well the Academic success that varies as well. Typically if I spoke to our coordinator about this, Mr. Porter, kids who have provincial exams, if you want to use that as an indicator of success, we typically do a little better than the high schools, in general. Again that speaks the type of students that we generally get here and how they figured out the system and how they know to make it work for them. Where we don't do as well, when the students write the exams are the ones where we do the outreach program for, in the end. That's still in progress; the students are working as high school for us. They need to have more practice, I guess, they had to evolve more in that process to understand how to be better and more successful and the schools have to learn to

support them differently to allow that success to happen, but for our students, who actually begin with us, our success is probably a little bit better. That being said we do have some problems around course completion, however, the kids who do write provincial exams, a number of our kids do have trouble getting started and we're looking to develop policy around that right now as well. How do you get kids going and then once you've got them going how do you keep that momentum? We're trying to find a way to do that as supportive as possible as oppose to punitive and is actually the current topic of discussion on the staff right now.

Mr. Schmidt :

And that's been, just to back that up, that's been a topic of discussion for quite a few years. Well it's the whole concept, like I keep saying to you; you go to a regular school you're not in control of anything, alright? In other words, all of the choices are being made for you, so you're swept along, right? So you may not sweep along on a passing level, but you're swept along regardless. You're going to write that midterm, you're going to write the weekly exam, whether you want to or not. And here, because there is no coercion like that there are folks that just can't quite get it going. You know, haven't go the self discipline and this is where we have found discipline makes all the difference. If you're dealing with a student who is not going to have support, boy it's going to be tough, but if the support is there, being either at home or within the school setting that changes everything.

11) In general, what are the major causes for students failing to succeed in your program?

Question answered.

12) Approximately, what is the per capita cost of delivering this program?

Mr. Poelzer :

The cost of delivering a program, like how much does a course cost us? Well the courses are ours, we own them outright.

Mélanie :

Do you guys contract them?

Mr. Schmidt :

No, either we've written them or they're part of the COOL School, whichever. There's a real variety of sources of courses, but we don't pay. In other words, we enrol a student in a course there is no cost.

Mr. Poelzer :

Yes, they belong to contortion called COOL Schools, which stand for Contortion for Online Learning and we can develop our courses through them and it doesn't cost us anything, because we're charter members I guess you could say.

Mélanie :

Do you pay to be a member?

Mr. Poelzer :

Yes, we do.

Mr. Schmidt :

It's not very much.

Mr. Poelzer :

No. We receive an annual budget of about 120 thousand dollars a year and from that, that covers all of our learning supplies, computer supplies, licensing fees, textbooks, anything that we need comes out of that pot, plus unfortunately the cost of reimbursing parents to grants, which Mr. Schmidt talked about earlier. So we've got to, sort of, market for that. I got a little bit of adjustment this year because I caught a little error in that the board had

made in calculation our budget, but I don't know if it's going to be there next year, so it's something that we will have to watch.

Mr. Schmidt :

Is the point of your questions saying that when someone rolls with us do they pay?

Mélanie :

No, my question was do your students pay to come here?

Mr. Schmidt :

No.

Mr. Poelzer :

Students in this province whose parents are taxpayers get this course for free like anyone else. There's no cost involved. Students do pay deposits for books and for technology if they need to borrow some from us. Other than that there is no cost.

Mélanie :

And for you guys to write one because you are teachers of the district, the district pays you. So you don't do it on your own time?

Mr. Schmidt :

You can. We have had people do that. We've had people write it then sell it, sell the course to either.

Mélanie :

And they make the decision on how much they want to sell it for?

Mr. Schmidt :

Well it's a negotiation. You can ask any amount you want, but if the person isn't willing to pay you're not going to sell it right? That's the premise of business here.

13) At this time, is the Kamloops Virtual School offering a second language course?

Mr. Poelzer :

Yes we are; we are offering Spanish. It's not on there because it was added shortly after. We're offering beginning Spanish 11, but we will be offering Spanish 11 next, the equivalent of next semester. I've purchased the textbooks for us. We're able to do that. So Spanish, beginning Spanish 11 and Spanish 11 can be offered.

Mr. Schmidt :

We've had our first student finish the course.

Mr. Poelzer :

Yes.

Mélanie:

How many students are now taking Spanish?

Mr. Schmidt :

She's only got a few.

Mr. Poelzer :

Three or four...

Mr. Schmidt :

The idea was not to overload it. This was a pilot, right? So you have a new teacher, with a new course, you can't put a lot of people in this. She has to learn this, she needs to know where she is going also. But, we've had our first completion, which is pretty, kind of cool.

Mr. Poelzer:

There are French courses available. We do want to get into French courses, but what's out there right now is not stable in terms of what its future looks like. I'm not convinced this was something I wanted to get into, buy something and not get support for it later. As far as the Web CT base program is concerned there is nothing out there right now in French. We have been actively searching, but there's nothing presenting itself at this time. We may go into developing one ourselves, but I don't know if I got the people to do that or we've got people at the skill set to develop.

Mr. Schmidt :

One of the options would be somebody from the French community here to write something on our behalf, or hire them. There's a fair pool of French Immersion expertise in town.

Mélanie :

Well, would there be a kind of demand for that?

Mr. Poelzer :

Yes.

Mr. Schmidt :

Yes, well not French Immersion, but French 11 and 12 for example. It's very definite. That question gets asked constantly. When people come into the roll they almost always ask are there languages available.

Mélanie :

So that would be like a FSL course?

Mr. Schmidt :

Yes.

Mr. Poelzer :

Yes, it would be core French.

14) If so, does the delivery of this course require any specialized equipment or training?

Mr. Schmidt :

Language is online, a lot of the reasons that we're having trouble finding French is that it's been a tough nut to crack, how to teach language online. The commercial language programs that exist, Mr. Poelzer has bought us a license for Rosetta Stone, they're not aimed in the academic sense at student. What they are, they're aimed at business people, learning the fundamentals of a language before going to a country so they don't make a fool of themselves, right? It's very different than learning French 9, 10, 11, and 12, which are, in other words French 9 has a curriculum, and the program has to have that right? That's been the problem. So putting it in that context, so yes, teaching languages online would require some innovation and some way of doing business that we haven't quite developed yet. For example, the Spanish course we have, was written by, this is a course that I found. A couple years ago I was poking around on the web, looking for a language course and I got wind of a Spanish course online written for WebCT and it came from Portland State University in the states. I got a hold of the professor, a guy named Sanders, he had written the course, and I emailed him and said, you know, can I have a look at this course and he gave me permission to look in, you log in. I went in and looked at the course, showed it to a Spanish teacher. She thought, this was pretty cool, and this was written for first year University students, who have never taken Spanish. In other words, you walk in and don't know a word of Spanish and the guy did a fabulous job, and what he had done was he had taken a McGraw Hill textbook linked the course to the textbook, and McGraw Hill had paid for the development of the course. The course is very expensive to write. It contains a great deal of video, it contains a great deal of audio, it's linked to an online workbook, it's got all kinds of sophisticated features in it, but it still relies on a textbook in front of the student. So, what I asked is how much and whatever and he said you buy the book; I'll give you the course. So we bought the textbook and the teacher at Nor Kam, who is teaching Spanish, using the video delivery we've got going in

the school district, he also uses the Web CT course as the backbone of video delivery and has bought that textbook. So, it's become a very nice intergraded package, you've got the Web CT course, the textbook and the video backup all wrapped up in one, pretty effective.

Mélanie :

This is crazy what people around the world are doing now. I am just thinking about Florida and their Virtual School.

Mr. Schmidt :

You know, you might want to look at the Spanish, like if you're within the district you might want to have a look at the Spanish thing, because, within the district, in my opinion, it is the most integrated delivery we've got. So, in other words, Isabel Low, is teaching video, she's doing the video thing from Nor Kam, you know, in a regular time block, right, and she's delivering out to Chase, to Logan Lake, to wherever. The video goes off the kids all are logged into the Web CT course and they can work on that at their own time whenever they can go home and do their homework, whatever, and then the textbook is linked directly to the WebCT course, so it's all intergraded. So, you're not hopping from one identity to another. The whole curriculum is coming at you in three different ways, but as one package.

15) If a second language course is not offered, is there any particular reason why?

Question answered

16) Would you be able to accommodate the addition of a second language course to your program (space, equipment, and personal)?

Mr. Schmidt :

Yes we could initiate it.

Mr. Poelzer :

You want to write French? C'mon!

Mr. Schmidt :

That would be four thousand dollars.

Mr. Poelzer :

What a deal!