



MÉMOIRE SUR L'ENCADREMENT DES ÉTUDIANT(E)S DANS LES FORMATIONS EN LIGNE OFFERTES AUX DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Document préparé pour le
Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)
(www.refad.ca)

par

Jean Loisier, Ph.D.

Ce projet a été rendu possible grâce à un financement du
Ministère du Patrimoine canadien (www.pch.gc.ca).

Concernant la production de ce document, le REFAD tient à remercier
M. Jean Loisier pour l'excellent travail accompli

Mars 2010

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
Chapitre 1 LA FORMATION EN LIGNE	3
<u>1 Distinctions : à distance et/ou en ligne.</u>	<u>3</u>
<i>L'enseignement assisté par ordinateur (EAO).....</i>	<i>3</i>
<i>Les plateformes d'enseignement en ligne.</i>	<i>3</i>
<i>La synchronie en FAD.....</i>	<i>4</i>
<i>La mutation vers la formation en ligne.....</i>	<i>4</i>
⇒ <i>Réduction des coûts des dispositifs techniques.....</i>	<i>4</i>
⇒ <i>Transfert des contenus.....</i>	<i>4</i>
<i>Le « tout en ligne ».</i>	<i>4</i>
<u>2 Les dispositifs asynchrones</u>	<u>5</u>
<i>Les pages web.</i>	<i>5</i>
<i>Les foires aux questions.....</i>	<i>6</i>
<i>Le courriel</i>	<i>6</i>
<i>Le forum de discussion</i>	<i>7</i>
<i>Les blogues.....</i>	<i>8</i>
<i>Les wikis.....</i>	<i>8</i>
<i>Les portfolios.....</i>	<i>8</i>
<u>3 Les dispositifs synchrones.</u>	<u>8</u>
<i>Le clavardage.....</i>	<i>9</i>
<i>Les audioconférences.....</i>	<i>9</i>
<i>Les vidéoconférences</i>	<i>10</i>
<i>Le fort potentiel socio-affectif des dispositifs synchrones.....</i>	<i>10</i>
<u>4 Multimédias et multitâches.....</u>	<u>11</u>
<u>5 Vers une automatisation de l'encadrement</u>	<u>12</u>
Chapitre 2 LES ÉTUDIANTS EN LIGNE	13
<u>1 Profils généraux d'apprenants.....</u>	<u>13</u>
<i>Les écoliers.</i>	<i>13</i>
<i>Les étudiants.....</i>	<i>14</i>
<i>Les adultes</i>	<i>14</i>
<u>2 Les « clientèles » de la formation à distance.....</u>	<u>15</u>
<i>Des profils sociodémographiques particuliers</i>	<i>16</i>
<i>Une clientèle adulte</i>	<i>16</i>
<i>Au secondaire, les raccrocheurs</i>	<i>17</i>
<i>Autres caractéristiques.....</i>	<i>17</i>
<u>3 Formations offertes à distance.</u>	<u>18</u>
<i>Au niveau secondaire.....</i>	<i>18</i>
<i>Au niveau collégial</i>	<i>18</i>
<i>Au niveau universitaire</i>	<i>18</i>
<u>4 Attentes, perception et besoins des étudiants à distance.....</u>	<u>19</u>
<i>L'encadrement</i>	<i>19</i>
<i>La personne tutrice</i>	<i>20</i>
<i>L'entourage</i>	<i>21</i>

	<i>L'aide extérieure</i>	21
5	<u>Pourquoi choisit-on la formation à distance ?</u>	22
	<i>Une modalité adaptée aux disponibilités de l'étudiant</i>	22
	<i>Une modalité adaptée à certaines personnalités.</i>	22
6	<u>La motivation, principal facteur de persévérance.</u>	22
Chapitre 3 L'ENCADREMENT		24
1	<u>Points de vues sur l'encadrement.</u>	24
	<i>De l'enseignement à l'encadrement.</i>	24
	<i>L'encadrement pédagogique</i>	24
	<i>L'encadrement conseil</i>	24
	<i>Vers une vision globalisante de l'encadrement.</i>	25
2	<u>Les composantes de l'encadrement.</u>	25
	<i>Les « plans de support »</i>	26
	⇒ <i>Le plan cognitif</i>	26
	⇒ <i>Le plan socio-affectif</i>	26
	⇒ <i>Le plan motivationnel</i>	26
	⇒ <i>Le plan métacognitif</i>	26
	<i>Les « relations d'encadrement »</i>	26
	⇒ <i>L'information</i>	27
	⇒ <i>L'évaluation.</i>	27
	⇒ <i>Le soutien</i>	27
	⇒ <i>L'animation</i>	28
	⇒ <i>L'accompagnement</i>	29
3	<u>Les intervenants qui encadrent.</u>	30
	⇒ <i>Les éducateurs</i>	31
	⇒ <i>Les formateurs</i>	31
	⇒ <i>Les tuteurs</i>	31
	⇒ <i>Les intervenants dits « non-enseignants »</i>	31
4	<u>L'encadrement et les tuteurs à distance.</u>	32
	⇒ <i>Le tuteur-formateur en entreprise</i>	32
	⇒ <i>Le tuteur-pair sur le campus</i>	32
	⇒ <i>Le tuteur-orchestre à distance</i>	32
	⇒ <i>Le tuteur médiateur</i>	33
Chapitre 4 LES PHASES DE L'ENCADREMENT		34
1	<u>Formation et cheminement personnel</u>	34
2	<u>Le temps de l'avant</u>	34
	<i>La formation : un processus souhaité ou obligé</i>	34
	⇒ <i>Les fervents</i>	35
	⇒ <i>Les utilitaristes</i>	35
	⇒ <i>Les conscrits</i>	35
	<i>Le choix du domaine de formation</i>	36
	⇒ <i>Le personnel-conseil dans les institutions</i>	36
	⇒ <i>L'information en ligne</i>	36
	<i>Les choix spécifiques</i>	36
3	<u>Le temps de l'action.</u>	37
	<i>La dynamique d'une formation bimodale</i>	37

⇒	Phase 1	37
⇒	Phase 2	37
⇒	Phase 3	38
⇒	Phase 4	38
⇒	Phase 5	38
	Dynamique d'une formation « tout en ligne »	39
⇒	L'organisation	39
	L'appropriation de la logistique du cours	39
	Le cadre personnel d'apprentissage	39
	Les ressources documentaires	40
	L'organisation de la collaboration	40
⇒	La réalisation des activités d'apprentissage	40
	L'apprentissage individuel	40
	La dynamique des groupes-classes	41
⇒	La production des objets d'évaluation	41
4	<u>Le temps du suivi</u>	<u>41</u>
	L'évaluation sommative	41
	L'évaluation formative	42
	La mise en perspective des performances	42
	Persévérance aux études	42
	Chapitre 5 L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE	44
1	<u>Planification pédagogique et encadrement</u>	<u>44</u>
	La transposition en ligne des cours prévus pour la classe	44
	La planification des cours tout en ligne	44
	Apparition des « tuteurs »	45
	L'encadrement tutorial	45
⇒	La modalité d'intervention	45
⇒	La temporalité des interventions tutorales	46
⇒	Les fonctions de l'encadrement tutorial	46
	Le plan d'encadrement	46
2	<u>L'encadrement comme accompagnement</u>	<u>46</u>
	Langage et développement selon Vygotski	46
	La collectivisation du savoir	47
	L'humanisation de la formation en ligne par les TICs	47
	L'apprentissage collaboratif comme « conversation »	47
	Étayage et dés-étayage	48
	Rôle du modérateur	49
3	<u>Le processus cognitif et l'encadrement</u>	<u>49</u>
4	<u>Processus cognitif de l'apprentissage</u>	<u>50</u>
	Connaissances et apprentissage « juste assez »	50
	Chapitre 6 HABILITÉS RELATIONNELLES POUR L'ENCADREMENT	52
1	<u>Les besoins relationnels en formation en ligne</u>	<u>52</u>
2	<u>Les habiletés relationnelles pour l'encadrement</u>	<u>52</u>
	Le feedback critique	52
	L'empowerment	53
	Le questionnement	53
	L'écoute	54

⇒	<i>L'écoute aidante</i>	54
	<i>La relation égalitaire</i>	54
3	<u>La « motivation » envers les cours en ligne</u>	55
	<i>Motivations à suivre le cours</i>	55
	<i>Motivations à persévérer dans le cours</i>	55
	<i>Motivation à réussir le cours</i>	55
Chapitre 7 L'ENCADREMENT INSTITUTIONNEL		57
1	<u>Le choix de l'institution.</u>	57
	<i>L'éducation et le « marché »</i>	57
	<i>L'éducation industrielle.</i>	57
	<i>Les institutions éducatives et leur image.</i>	58
	<i>Perceptions de la formation à distance.</i>	58
2	<u>L'encadrement personnel et social.</u>	59
	<i>Les services d'information et d'orientation.</i>	59
	<i>Les services de soutien personnel</i>	61
	<i>Les services d'intégration et de valorisation sociale.</i>	61
3	<u>L'encadrement personnel et social de l'étudiant en ligne</u>	62
	<i>Les services de formation en ligne des institutions traditionnelles.</i>	62
4	<u>Une culture organisationnelle inadaptée.</u>	63
CONCLUSION		65
BIBLIOGRAPHIE		66

TABLE DES SCHÉMAS

Figure 3-1 - Schéma récapitulatif des principales fonctions d'éducation	p.30
Schéma 4-1 – Les phases d'une session en formation bimodale	p.38
Schéma 4-2 – Les types d'encadrement selon les phases d'une formation « tout en ligne ».	p.43
Schéma 5-1 – Dialectique cognitive.	p.50

INTRODUCTION

Au XIX^{ème} siècle, l'industrialisation avait mis en évidence le besoin urgent de main d'œuvre alphabétisée et minimalement instruite; l'industrialisation entraîna donc l'éducation des masses. L'esprit démocratique s'en mêlant, on est alors passé de l'éducation élitiste, de type tutorial, à un enseignement de masse standardisé pour des groupes-classes indifférenciés. Les élèves étaient considérés comme semblables et également compétents pour apprendre; il leur restait à faire l'effort d'apprendre ce qui leur était présenté par le maître.

Le programme d'enseignement impliquant essentiellement l'expertise de l'enseignant dans la matière à enseigner, ses aptitudes à encadrer les apprenants n'étaient pas prises en compte, ni lors de son recrutement ni lors de son évaluation. L'objectif général était que ses élèves réussissent les examens, épreuves standardisées pour évaluer les apprentissages. Les enseignants qui avaient, disait-on, la « vocation », portaient une attention particulière à certains élèves, en aidant les plus démunis à apprendre, et en stimulant et en orientant les plus brillants vers les niveaux supérieurs. En bref, ils encadraient leurs élèves, au-delà de leur fonction de répétiteurs de connaissances.

Au tournant du présent millénaire, un thème domina les discours publics, tant dans les sphères politiques qu'économiques, scientifiques ou culturelles : la société du savoir. Congruent avec celui de l'innovation qui l'avait précédé, il sert, depuis ce temps, de prémisse à toutes les argumentations pour définir des orientations collectives. En bref, on nous répète que nous n'aurons pas de futur sans le savoir de haut niveau produit par la recherche puis diffusé par les institutions de formation. Même si les actions ne suivent pas toujours les paroles, tout le monde s'entend pour reconnaître l'importance et la préséance du savoir sur le faire.

La production et la diffusion des connaissances seront donc la clef du développement économique, notamment dans les petites communautés où l'activité industrielle se fera de moins en moins rentable face à de grands ensembles politiques dont le marché intérieur assure d'emblée un retour sur investissement. Or, la production du savoir n'est pas le fruit d'une génération spontanée. Elle s'appuie sur l'acquisition, la compréhension et la remise en question de savoirs antérieurs. En bref, la formation intellectuelle est elle-même la clef de la production de nouveaux savoirs, générateurs d'innovations et de développement.

C'est dans cette optique que nous abordons une revue de l'encadrement des étudiants dans les formations en ligne. Sachant que les institutions de formation intègrent de plus en plus les outils numériques, notamment aux niveaux postsecondaires, il nous semble important de comprendre les mutations qui s'opèrent dans les processus d'enseignement-apprentissage. Il est désormais acquis, pour les étudiants, que le professeur n'est plus la source exclusive de connaissances dans son domaine d'expertise. De multiples ressources documentaires, en ligne, offrent, sous forme multimédias, une foule d'informations qui se comparent, bien souvent, avantageusement avec les moyens de transmission du prof-expert dans son cours. Ainsi la fonction du professeur se déplace vers une aide à l'intégration des informations recueillies par les étudiants et à leur compréhension.

La croissance des formations offertes en ligne amène une dissociation des fonctions professorales : présentation des savoirs, accompagnement des étudiants et évaluation de leurs apprentissages. Cette dissociation s'accompagne du fractionnement du processus d'enseignement et de l'attribution des tâches à différents agents : le professeur-concepteur, le tuteur et le correcteur. Dans bien des cas, seul le tuteur maintient un certain contact avec

l'étudiant par divers moyens de communications. Par ailleurs, les formations en ligne s'adressent à des étudiants isolés ou regroupés dans des classes virtuelles, c'est-à-dire sans contact direct. On doit s'interroger sur les conséquences d'un tel morcellement du processus d'apprentissage à la fois sur le maintien de la qualité des formations suivies et sur l'impact sur la motivation des étudiants soumis à cette nouvelle forme d'industrialisation de l'éducation.

Dans ce document, nous commencerons par faire une revue rapide des dispositifs techniques disponibles en formation en ligne, en signalant ceux qui sont les plus propices à maintenir un contact humain avec les apprenants. Dans un deuxième temps, nous présenterons les différentes catégories d'étudiants appelés à suivre les formations en ligne pour comprendre quelles sont leurs attentes. Nous tenterons ensuite de clarifier la notion d'encadrement, en explorant les différents facteurs qui devraient être pris en compte pour assurer un soutien efficace à l'étudiant. Par la suite, nous présenterons les principales phases de la démarche d'apprentissage par lesquelles passe l'étudiant pour comprendre quel type d'encadrement y est associé. Nous présenterons ensuite les types d'encadrement à privilégier en fonction des stratégies pédagogiques, puis, en lien avec l'encadrement pédagogique, nous développerons certains aspects psycho-sociaux de l'encadrement. Enfin, nous présenterons les autres services de soutien offerts aux étudiants qui suivent des cours en ligne, dans les institutions qui les dispensent.

Chapitre 1

LA FORMATION EN LIGNE

1 Distinctions : à distance et/ou en ligne.

La formation en ligne n'est pas la simple conséquence de la transposition de la formation à distance dans les réseaux numériques. Elle relève davantage de la tradition de « l'enseignement programmé » que de celle de la formation à distance.

L'enseignement assisté par ordinateur (EAO).

Internet n'est pas apparu rapidement avec toutes les potentialités qu'on lui connaît aujourd'hui et l'introduction des communications par internet dans les milieux éducatifs s'est faite très progressivement. D'une part, bien souvent, on ne voyait pas l'intérêt de ce nouveau moyen de communication sans rapport apparent avec les usages pédagogiques traditionnels, et d'autre part le coût élevé des premiers équipements et services n'était pas envisageable dans les cadres budgétaires habituels.

C'est vers la fin des années 80 qu'on expérimenta et développa certaines applications informatiques dans certains départements universitaires, pour les étudiants sur le campus. Des logiciels dits éducatifs apparurent sur cédérom pour usage local, puis « en ligne » pour une utilisation éventuelle à distance. Les universités investirent massivement dans des salles équipées d'ordinateurs mis en réseau avec leur serveur pour que les étudiants, n'ayant pas les équipements requis chez eux, puissent accéder à ces applications pédagogiques de l'ordinateur. Les capacités de stockage des serveurs universitaires décuplèrent rapidement, tout comme les vitesses de transmission des données numériques sur les réseaux téléphoniques; le microordinateur, à portée de presque toutes les bourses, est devenu un produit de consommation de masse.

Les plateformes d'enseignement en ligne.

De nombreuses « plateformes » de formation en ligne apparurent; opérées sur les serveurs des universités, et elles permirent une standardisation et une gestion des cours offerts désormais « en ligne ». Les premières plateformes de « formation en ligne » étaient généralement programmées par des informaticiens, analystes et programmeurs, qui tentaient de reproduire de manière automatisée les pratiques d'enseignement et de gestion des dossiers d'étudiants traditionnellement en usage dans les institutions éducatives. Peu d'enseignants ayant été invités à participer à ces premières plateformes, un phénomène circulaire s'est mis en place. Les analystes reproduisirent le modèle pédagogique dominant : diffusion de connaissances de source magistrale, exercices d'applications, évaluation; le dépôt des travaux en ligne par les étudiants s'est ajouté par la suite, ainsi que la gestion des listes d'étudiants et de leurs résultats pour satisfaire également le personnel de gestion académique. Quant aux enseignants, peu familiers avec les outils mais retrouvant le modèle magistral qui leur était familier, ils s'intéressèrent à cette nouvelle modalité de prestation de leurs cours.

La synchronie en FAD.

La formation à distance prit le virage de la formation en ligne plus tardivement que les institutions d'enseignement traditionnelles. La formation à distance s'appelait à l'origine la « formation par correspondance » car seuls les services postaux pouvaient établir un lien entre l'institution dispensatrice de formation et les étudiants; de ce fait la formation était à la fois « à distance » et « asynchrone ». Pour ces institutions spécialisées en formation à distance, le modèle de référence pour la dispensation des savoirs était l'enseignement en classe : apprentissage dans un même lieu et dans un même temps. Dans les années 70, avec les innovations technologiques dans les médias électroniques, la formation à distance s'orienta vers le mode de dispensation synchrone : radio et télévision éducatives avec rétroaction téléphonique, puis diverses formes d'audio et de vidéoconférence. À condition de faire quelques ajustements nécessaires, compte tenu de certaines limites technologiques, de nombreuses formations ont été offertes selon cette modalité, téléformation synchrone, jusqu'au tournant du millénaire.

La mutation vers la formation en ligne.

Depuis une dizaine d'années, on assiste à une fusion des diverses modalités de médiatisation de l'enseignement-apprentissage vers la formation en ligne. Deux facteurs importants y ont contribué, tous deux ayant un fort impact économique.

⇒ *Réduction des coûts des dispositifs techniques.*

Tout d'abord, l'usage des technologies numériques est beaucoup plus économique que l'usage de technologies analogiques plus anciennes. Le matériel de production, ordinateurs et logiciels, est désormais accessible au grand public, de telle sorte que les enseignants peuvent préparer des cours plus attrayants et souples en y incluant des séquences multimédias produites à coûts raisonnables ou même acquises de sources extérieures. En outre, il n'est plus besoin de locaux spécialisés, studios et régies techniques, opérés par des techniciens.

Alors que les transmissions par médias traditionnels, radio ou télévision, étaient techniquement complexes et donc coûteuses, les réseaux de transmission à haut débit permettent désormais des économies substantielles. Les apprenants peuvent recevoir des documents multimédias complexes et interagir avec les responsables de formation et avec des pairs.

⇒ *Transfert des contenus.*

Par ailleurs, plusieurs professeurs, notamment en formation postsecondaire, ont développé depuis plusieurs années des modules d'enseignement, voire des cours complets, sous forme numérique pour usage dans le cadre de leur enseignement en classe, ou pour des cours en ligne au sein de leur institution. Le passage d'une offre de services de formation en ligne locale à une offre de formation en ligne à distance va de soi. Là encore on assiste à une économie de coûts de préparation. C'est d'ailleurs dans cette optique qu'on a vu apparaître depuis plusieurs années de nombreux producteurs de contenus d'apprentissage.

Le « tout en ligne ».

En bref, les importantes économies de coûts de production et de diffusion permises par l'adoption de la mise en ligne des formations sont à l'origine de la transposition des formations à distance en formations en ligne. D'autant que les dispositifs de messagerie instantanée par écrit, audio ou vidéo, permettent désormais des interactions synchrones comme la formation à distance les pratiquait, encore récemment, via les systèmes d'audio et de vidéoconférences analogiques. La numérisation généralisée des informations et l'accroissement des vitesses de transmission disponibles actuellement ont mené à la fusion des pratiques de formation

médiatisée, au point que la distinction entre formation à distance et formation en ligne tend à s'estomper. La modalité de « formation en ligne » inclut donc désormais la formation à distance et la formation sur campus médiatisée par internet. Dans le second cas, la formation en ligne n'exclut pas les rencontres entre les étudiants qui suivent le même cours.

Bientôt, on ne devrait plus parler que de « formation en ligne ». C'est ce que constate Munoz (2009) dans sa recherche pour la Fédération des étudiants universitaires du Québec :

Le concept général de formation à distance regroupe, de façon large, un grand nombre de moyens d'enseignement, qui n'ont en commun que le fait que l'étudiant et l'enseignant sont physiquement distants l'un de l'autre. Par contre, l'évolution des moyens technologiques favorise le développement des formations dites « en ligne », c'est-à-dire celles qui utilisent Internet comme moyen de communication. Cette mutation des moyens d'enseignement donne d'ailleurs lieu à une remise en question de la notion même d'université, laquelle n'a plus nécessairement à être un lieu physique où sont rassemblés professeurs, étudiants et autres membres de la communauté. La voie est donc ouverte au développement d'universités virtuelles, indépendantes des frontières nationales, remettant par le fait même en cause le pouvoir de réglementation de l'État sur les universités. [Munoz-FEUQ (2009)]

En outre, au Québec, le clivage entre les universités offrant certaines formations à distance telles que l'Université Laval et l'Université de Montréal et La Télé-université (TÉLUQ), membre du réseau de l'Université du Québec couvrant le territoire québécois, semble s'estomper depuis qu'elle a été intégrée à l'UQAM.

Sur le plan international, de nombreuses institutions postsecondaires des pays dits développés offrent des formations en ligne susceptibles d'attirer une clientèle cosmopolite, ce qui n'est pas sans poser de nombreux défis d'encadrement.

2 Les dispositifs asynchrones

La première génération des réseaux numériques offrait essentiellement des dispositifs de communication asynchrones. On notera les principaux : les sites de diffusion d'informations, les foires aux questions, le courriel, les forums, les blogues, les wikis et les portfolios.

Les pages web.

Qu'il s'agisse de simples documents édités en format « web » et mis en ligne dans un site d'hébergement ou intégrés à des plateformes (intégrant) offrant divers dispositifs d'apprentissage, les « pages web » présentent en ligne divers types d'informations : textes, images, séquences vidéo, quizz, simulations, etc. La « consommation » de ces documents est généralement passive, sauf dans le cas des quizz et des questionnaires automatisés.

L'avantage de tels documents est qu'ils sont accessibles en permanence via internet et peuvent donc être consultés par les étudiants au moment qui leur convient; ils peuvent être vus en totalité ou consultés partiellement et éventuellement à plusieurs reprises. Extension du principe de la consultation des manuels de formation, avec le multimédia en plus, les pages web regroupées en « site » thématique ont pour fonction de transmettre les connaissances.

Comme le soulignait déjà McLuhan, il y a près d'un demi-siècle, à propos de médias plus anciens, tout nouveau média tend à reproduire, dans un premier temps, les usages de celui qui l'a précédé. L'enseignant qui amorce une démarche de mise en ligne de son cours commence par numériser ses notes de cours et la documentation qui l'accompagne. Ainsi, les premières

pages web sont des textes parfois trop longs pour une lecture directe et répétitive sur écran; l'étudiant doit alors les reproduire localement avec les dispositifs d'impression dont il dispose.

Lorsqu'il s'agit de documents de référence en relation directe avec le contenu du cours, traditionnellement regroupés dans un codex et distribués aux étudiants, ceux-ci sont numérisés et mis en ligne, tout en respectant les droits conférés aux auteurs. Comme, de plus en plus, ces références sont déjà mises en ligne par les auteurs eux-mêmes ou par leurs éditeurs, des liens hypertextes sont créés à l'intérieur du site du cours pour que l'étudiant puisse les consulter directement. On constate d'ailleurs que les pages web d'un cours deviennent, de plus en plus, des pages de références accompagnées de leurs liens hypertextes.

Avec la croissance exponentielle de l'information sur internet et l'aide de puissants moteurs de recherche, certains professeurs inversent le processus de référencement, en demandant aux étudiants de trouver eux-mêmes les références pertinentes au sujet d'étude.

En bref, les réseaux numériques constituent désormais les sources principales d'information qui déplacent le centre de diffusion des connaissances traditionnellement identifié au professeur-expert.

Les foires aux questions

Certaines pages web peuvent être produites pour répondre d'avance aux questions les plus courantes que pourraient poser les étudiants. Ces pages web sont élaborées à partir des questions fréquemment posées par des étudiants ayant suivi le cours lors de sessions précédentes. Pour en faciliter la consultation, les questions sont généralement regroupées par thème. Les thèmes sont à leur tour classés selon un certain ordre alphabétique, chronologique ou autre. Cet outil permet aux responsables de la formation d'être soulagés des échanges répétitifs pour pouvoir consacrer plus d'attention aux échanges plus spécifiques.

Les pages de « faq » n'ont pas toujours un impact positif auprès des usagers potentiels. Elles peuvent être perçues comme une banalisation de l'étudiant qui, n'étant pas original, pose les mêmes questions que les autres. Par l'obligation qu'a l'étudiant de tenter de trouver, d'abord en ligne, réponse à ses interrogations, il peut ressentir, de la part des formateurs, un refus de communications personnalisées qui auraient pu atténuer son sentiment d'isolement.

Le courriel

Le courriel est devenu, ces dernières années, l'outil privilégié de communication textuelle individualisée. Il trouve son prolongement dans les messages « textos » transmis en communications mobiles. Comme pour les pages web, il peut être transmis par des logiciels spécifiquement dédiés à cette fonction, ou intégrés aux plateformes de formation.

C'est actuellement l'outil technologique le plus utilisé, notamment pour les échanges entre les étudiants et les responsables de leur encadrement. Outil de communication différée (asynchrone) il permet d'échanger des informations entre interlocuteurs, des informations qui pourront être lues au moment voulu par le récepteur. Outil de communication ciblée, il permet de rejoindre un individu ou bien un groupe d'individus pour une information collective.

Du côté des formateurs, il sert principalement à transmettre des informations relatives à la formation elle-même : rappel du début des cours, des échéances, précisions additionnelles pour les activités d'apprentissage, normes pour les travaux, critères d'évaluation, etc. Il peut être utilisé également pour des communications plus personnalisées sur le processus d'apprentissage lui-même -commentaires et évaluations formatives-, ou pour un soutien plus général d'orientation ou de motivation.

Le courriel est utilisé entre étudiants surtout lorsqu'ils ont à réaliser des activités en équipe ou

en groupe. Les échanges portent généralement sur la compréhension que chacun a des exigences relatives aux activités proposées, à la documentation trouvée pour compléter ces activités et sur la discussion des idées avancées par les pairs.

Même s'il s'agit d'un outil de communication asynchrone, les usagers du courriel en général s'attendent à ce que leur message soit lu dans un laps de temps relativement court. Les habitudes désormais acquises situent le temps de réaction dans les 24 à 48 heures. En outre, l'usage des « textos » en communications mobiles tend à réduire encore ce délai de patience. En formation, la rétroaction rapide par courriel est un facteur important pour la dynamique d'apprentissage. Les demandes d'informations surgissent au moment où l'étudiant est en processus d'apprentissage. Alors qu'en classe il aurait la possibilité de faire sa demande auprès du professeur, obtenir une réponse et poursuivre son activité d'apprentissage, il sait que, par le seul lien du courriel, il doit suspendre temporairement son activité et remettre éventuellement à plus tard la suite du processus.

Le forum de discussion

Le forum de discussion, qui implique un dispositif de gestion et d'organisation des messages, en formation en ligne, est habituellement intégré à une plateforme.

Comme son nom l'indique, il s'agit essentiellement d'un lieu d'échange de points de vue et d'arguments sur des thèmes exprimés par les participants ou proposés par un régulateur. Le caractère public du forum en fait un lieu d'expression pour les étudiants inscrits au cours. De ce fait, il est l'outil privilégié pour contrer l'isolement ressenti par certains apprenants en ligne. Toutefois, comme en classe, les plus extravertis seront les premiers à s'y manifester alors que les plus réservés hésitent à exprimer leurs idées, d'autant plus que « les écrits restent ».

Sans obligation d'y participer, le forum risque d'être délaissé par des étudiants. Pour que le forum soit actif, il faut qu'il soit régulé et animé par un formateur qui saura orienter les interventions et subtilement susciter l'expression de tous. Bien animé, le forum est un puissant outil de dynamique de groupe. Il est néanmoins aussi susceptible d'amplifier des déviances ou des errances par rapport à l'orientation souhaitée, des perceptions positives ou négatives en regard de l'activité ou de la formation elle-même.

La succession des interventions qui se complètent, se répondent ou se contestent en font un discours collectif accessible à tous. Le développement éventuel de sous-thèmes en fait un document de structure arborescente, avec ses cul-de-sac et ses redites. Lorsqu'il est utilisé pour les activités d'apprentissage collaboratif, le recours à un gestionnaire de contenu est nécessaire. Bien organisées, les interventions dans un forum peuvent constituer un document hautement pertinent sur un sujet particulier. Il peut constituer un document de référence jusqu'à la fin du cours pour les participants. Archivé, il peut aussi servir de point de départ pour de futurs étudiants qui pourront le compléter et/ou l'approfondir.

Sur la plupart des plateformes de formation en ligne, il est possible de réserver l'accès à certains outils à certains étudiants. Pour les travaux en équipe, il est donc possible de créer plusieurs forums réservés à chacune des équipes. Moins nombreux, les participants peuvent alors se sentir plus à l'aise pour exprimer leurs idées, voire leurs émotions, et le petit groupe peut autoréguler les interventions.

Dans le domaine professionnel, les forums sont souvent utilisés pour une mise en commun entre praticiens d'idées, de remarques, de demandes, d'informations, de réflexion sur leur domaine d'expertise; on parle alors de forums de « communautés de pratique ». Pour les étudiants en stage, le forum peut jouer ce rôle de mise en commun des problèmes qu'ils rencontrent ou qu'ils ont solutionnés.

Certains auteurs proposent d'utiliser les forums pour faire des évaluations formatives, les commentaires sur les travaux et réalisations pouvant être utiles à tous. Il va de soi que cette utilisation du forum n'est envisageable que pour les productions en groupe où les apports individuels ne sont pas trop différenciés. Comme en classe, on doit éviter de révéler en public les éventuelles lacunes individuelles.

Les blogues

Les blogues sont l'extension des pages web et des forums de discussion. Il s'agit de pages personnalisées où l'auteur du blogue publie ses réflexions au fil du temps et des événements. Des documents plus complets peuvent aussi être mis en ligne. Comme dans un forum, les lecteurs peuvent réagir aux propos. Ainsi un dialogue s'instaure et le produit est un texte dialogué de structure linéaire ou arborescente. Comme pour les forums, la dynamique du blogue tient à la contribution d'abord de l'auteur et aussi des lecteurs. Il doit y avoir une certaine proximité ou connivence entre l'auteur et les participants pour que les échanges aient une certaine densité.

Les wikis

Les wikis sont des pages web construites à partir de la collaboration de divers contributeurs. Chaque contributeur produit un document, sous forme de pages web, sur un sujet qui lui est propre. Le wiki est la compilation de ces pages selon une structure d'hypertexte. Il s'agit d'une collection d'informations. Ils font leur entrée progressive pour soutenir la réflexion individuelle et collective sous la forme d'un journal, dans le cas du blogue, ainsi que de la construction collaborative de pages web sur un thème donné, dans le cas du wiki. Ces outils peuvent aider l'enseignant à encadrer les étudiants dans la réalisation même de blogues et de wikis, en termes de processus, mais il peut intervenir également dans le contenu par l'envoi de commentaires dans un blogue ou l'édition d'une page d'un wiki en perpétuelle élaboration. Toutefois, leur utilisation au collégial est en émergence et leur potentiel réel pour l'encadrement reste à démontrer.

Les portfolios

Le portfolio est une autre forme hybride d'outil asynchrone. Comme le wiki, il regroupe des documents numérisés ; le lien entre ces divers éléments est qu'ils sont du même auteur. Le portfolio numérique vise à refléter et à publiciser les réalisations de son auteur. En formation, il permet à son auteur de partager ses réalisations avec les autres étudiants et aux formateurs d'avoir une vue d'ensemble du cheminement de l'étudiant. La structure du portfolio permet de vérifier ses apprentissages, d'apprécier les habiletés et de valider les compétences d'un étudiant dans une variété de contextes.

3 Les dispositifs synchrones.

Les dispositifs synchrones sont ceux qui permettent des interactions directes –non différées– entre les participants. Avant le développement d'internet, les communications synchrones se faisaient par téléphone ou par divers dispositifs de conférences audio ou vidéo. Si le téléphone demeure le dispositif d'interaction directe le plus simple et le plus connu, les réseaux numériques offrent désormais la « messagerie instantanée ». Il s'agit de l'intégration, grâce à la numérisation, des divers modes de conférence texto, audio et vidéo. Même si ces formes d'échanges sont désormais étroitement intégrées et offertes au grand public, nous tenterons d'en analyser les caractéristiques et potentialités en formation. Ainsi nous aborderons : le clavardage, l'audioconférence et la vidéoconférence.

Le clavardage.

Le clavardage, en anglais « chat », est la forme la plus ancienne de communication numérique interactive. Le clavardage a été et reste un dispositif privilégié par les jeunes internautes; il leur permet d'échanger par écrit sur les sujets les plus divers. De multiples services de clavardage grand public sont disponibles en ligne. Les bavardages par clavier interposé se répartissent dans des salons virtuels associés à des thèmes. Sous un nom le plus souvent fictif, préservant leur anonymat, les usagers peuvent exprimer sans crainte leurs opinions ou leurs émotions.

Les plateformes de formation en ligne offrent généralement un dispositif de clavardage. Plusieurs salons peuvent être créés et dédiés à des équipes d'étudiants qui peuvent ainsi échanger librement sur le contenu des cours, ou pour se répartir les tâches pour un travail en commun, ou encore discuter et argumenter sur un sujet. Comme pour le forum, il est possible d'archiver les échanges pour une relecture ultérieure.

Le clavardage se distingue cependant du forum par l'immédiateté des échanges. Les messages sont plus spontanés, moins réfléchis; une réelle dynamique de groupe s'installe au fil des échanges. Chaque participant étant dans son espace domestique, les micro-événements qui s'y déroulent peuvent interférer sur les échanges.

La fenêtre d'affichage des échanges instantanés peut avoir un effet stimulant sur les participants, au point qu'ils ressentent l'urgence de participer dès que le déroulement s'arrête. Ce phénomène réduit encore la possibilité de prendre le temps de réfléchir aux réponses à donner aux messages reçus. En ce sens, il importe donc que les participants s'habituent à ne pas réagir spontanément et à accepter la stagnation de l'écran. Contrairement à certains usages en continu sur de courtes périodes qui ne permettent pas des échanges très approfondis, le recours au clavardage sur des périodes plus longues, comme on le ferait en classe pour des travaux en équipe, est très productif. Les étudiants doivent savoir qu'une durée précise est accordée pour l'activité collaborative et que le salon virtuel sera opérationnel pendant cette période. Comme en classe, il peut y avoir des périodes de silence durant lesquelles chacun peut prendre connaissance de documents et réfléchir avant de proposer quelque chose. Après une séance de clavardage, le journal des échanges peut être retravaillé pour la production d'un document de groupe.

Par ailleurs, sur le plan socio-affectif, le clavardage est un outil très intéressant car, outre la collaboration, il rompt l'isolement. Alors que le forum est un journal des contributions, en l'absence des auteurs, le clavardage témoigne d'une présence simultanée des autres apprenants.

Les audioconférences

L'audioconférence est la transposition sur les réseaux numériques des audioconférences téléphoniques. L'audioconférence téléphonique est en usage depuis longtemps dans bien des secteurs, mais les coûts qui y sont reliés, notamment lorsque les participants sont répartis sur un vaste territoire, en ont réduit l'usage pour la formation à distance. Le développement de la téléphonie par internet, c'est-à-dire sans autre coût que celui de l'abonnement au raccordement au réseau, a rendu ce mode de communication accessible à tous.

L'audioconférence semble présenter un avantage par rapport au clavardage par le fait qu'elle permet les interactions verbales immédiates, sans transposition écrite, chacun s'y exprimant selon le rythme de sa pensée. Or, chaque participant n'ayant que le son de la voix comme repère, la présence d'un régulateur est nécessaire pour assurer un ordre de parole. La spontanéité de l'expression verbale est donc réduite.

En outre, même si les échanges peuvent être enregistrés, ils doivent dans un deuxième temps être transcrits si on souhaite en diffuser le contenu.

L'audioconférence en ligne est utile, en éducation, pour des mises au point, pour la planification d'activités ou pour maintenir un esprit de groupe. En bref, elle est adéquate pour des échanges en groupe qui n'auront pas besoin d'être archivés.

Les vidéoconférences

Les vidéoconférences via divers réseaux analogiques ont connu un certain succès, au tournant du millénaire, dans certains établissements postsecondaires qui cherchaient à rejoindre une clientèle dispersée. Par son caractère multimédia synchrone, la vidéoconférence reproduit presque le contexte de la classe. Le professeur et les étudiants se voient et s'entendent. Les signes non verbaux, parallèles aux échanges verbaux, peuvent être détectés, de part et d'autre.

Cependant, les coûts importants, associés aux transmissions par les réseaux analogiques par fils ou par satellite, nécessitaient la dispensation des cours à un minimum d'étudiants répartis dans différents sites. La multiplication des sites engendrait une multiplication des coûts d'équipements. Les dispositifs de visioconférence par internet ont complètement éliminé ces coûts. Des plateformes de visioconférence pour le grand public sont disponibles gratuitement sur internet; elles offrent cependant une qualité et des fonctionnalités réduites. De plus en plus de plateformes dédiées à la formation en ligne offrent diverses fonctionnalités de visioconférence. Les coûts pour l'utilisateur se réduisent, là encore à son abonnement d'accès à un réseau à haut débit.

La visioconférence ne présente cependant pas tout à fait les mêmes caractéristiques que la vidéoconférence. Alors que cette dernière avait recours à de grands écrans reproduisant un seul site à la fois, la visioconférence est produite par webcam et suivie sur écran d'ordinateur. En outre, certaines plateformes permettent de visualiser différents sites juxtaposés sur le même écran; il ne peut donc y avoir qu'une ou au maximum trois personnes seulement à chaque site. Des mécanismes de régulation des prises de parole sont donc nécessaires. Pour ne pas perturber les interventions en cours, des petits symboles s'affichent sur l'écran indiquant les intentions, voire les opinions des participants parallèlement aux interventions.

En outre, l'intégration de l'outil visioconférence aux plateformes de formation en ligne permet l'affichage simultané de documents et d'autres dispositifs d'interaction, sur le même écran. Ainsi, des documents de type power-point peuvent être affichés et juxtaposés à l'image du présentateur ainsi que des fenêtres de clavardage pour faire des commentaires sans perturber le cours de la présentation. Le présentateur peut également solliciter le point de vue des participants par des dispositifs de votation ou des quizz en ligne.

Les plateformes de visioconférences sont utilisées depuis peu en éducation. Formateurs et étudiants en découvrent les potentialités. La coprésence est sans doute le paramètre important de ce mode de communication pédagogique. Plus que tout autre dispositif en ligne, la visioconférence est susceptible de créer un esprit de groupe-classe qui peut être stimulant pour certains types d'étudiants.

Le fort potentiel socio-affectif des dispositifs synchrones

En bref, les dispositifs de communication synchrone, en ligne, présentent l'avantage de convoquer les étudiants à des rencontres de groupe. Même si les dispositifs asynchrones, basés sur l'écrit, présentent de nets avantages pour la production de travaux en collaboration, les dispositifs synchrones contribuent à créer et renforcer, par des interactions plus spontanées, un esprit de groupe, essentiel à la persévérance de chacun des participants. Ce facteur a pour corollaire de réduire le sentiment d'isolement, ressenti par un grand nombre d'étudiants devant

leur écran d'ordinateur, comme le souligne un grand nombre de recherches. (Sasseville et Morel, 2008; Munoz FEUQ, 2009)

En outre, lors d'entrevues pour ces mêmes recherches, plusieurs étudiants exprimaient leur préférence pour des contacts téléphoniques avec les personnes chargées de l'encadrement, exprimant ainsi le besoin d'être en « présence virtuelle » d'une personne concernée par leur cheminement. Les réponses par courriel, même personnalisées, peuvent être perçues comme un prolongement de la foire aux questions et être interprétées comme s'adressant à des étudiants indifférenciés. En revanche, les outils de messagerie instantanée, notamment la visioconférence, peuvent contribuer à personnaliser les rapports.

4 Multimédias et multitâches

Dans l'Infobourg du 3 février 2010, RIOUX constatait que :

Les technologies de l'information et de la communication nous entraînent dans un univers où nous sommes portés à faire beaucoup de choses en même temps. Écrire un texte, aller chercher une référence sur le Web, trouver une information intéressante par hasard et la partager avec des contacts, répondre à un message instantané, etc. Est-ce encore possible de se concentrer?

Le problème de l'attention et de la concentration des élèves n'est pas nouveau. L'arrivée de nouvelles technologies fascine les jeunes et inquiète les parents. Dans les années 1900, l'apparition de la bicyclette était, paraît-il, source de déconcentration des écoliers et les parents devaient en contrôler l'usage. Durant la seconde moitié du XX^{ème} siècle, ce furent les médias de masse, radio puis télévision, qui captèrent l'attention des jeunes au grand dam de leurs professeurs, (pressentant) qui pressentaient l'amorce d'une concurrence pour la diffusion de la culture et des connaissances. Citant le psychanalyste Yvan Leroux, Rioux (2010) rappelle que :

« À chaque génération, les enfants essayent d'inventer des moyens pour échapper à la lourdeur de la classe. » La technologie, dans un contexte où les élèves ont accès à l'ordinateur, n'en est qu'un nouveau parmi tant d'autres.

Certes, il est vérifié expérimentalement que la capacité d'attention a des limites : il est difficile de suivre plusieurs conversations à la fois. Toutefois, l'attention à plusieurs canaux sensoriels est possible, même si certains canaux, tels que la vue, captent plus l'attention que d'autres. Ainsi, certains pédagogues recommandent aux enseignants de ne pas trop illustrer leurs propos avec des images ou des séquences, pour éviter de perdre leur attention. Rappelons que Pythagore avait pris l'habitude d'enseigner derrière un rideau pour ne pas perturber l'attention de ses étudiants.

Comme nous l'avons précédemment mentionné, les plateformes d'apprentissage en ligne offrent des dispositifs multimédias, notamment en visioconférence. L'agencement raisonné des différents outils et une habile régulation par le ou les formateurs permettent aux étudiants de participer au processus d'apprentissage dans un relatif confort cognitif.

En outre, rappelons que le processus d'intellection consiste à intégrer une multitude de stimuli. Le développement de cette capacité devra sans doute être un objectif préalable aux apprentissages en ligne, en regard du développement du web 2.0. Rioux conclut ainsi sa réflexion sur l'attention multiple qu'exige l'usage des dispositifs en ligne :

Du reste, l'avènement du multitâche aura peut-être des effets positifs sur nous. « Nous sommes en train d'apprendre de nouvelles compétences : la possibilité de passer au crible l'information rapidement, celle d'avoir une meilleure vision périphérique... », écrivait notamment Sam Anderson dans son article.

5 Vers une automatisation de l'encadrement

Comme nous l'avons mentionné en commençant, la formation en ligne est née de l'intérêt porté par des analystes en informatique à l'automatisation de l'enseignement, dans la droite ligne de l'enseignement programmé. On sait que celui-ci est basé sur le principe de présentation d'éléments de connaissance immédiatement suivis de tests de vérification de l'apprentissage. Dans les premières machines, si l'élève échouait, il était simplement renvoyé à la case départ et devait recommencer le même processus jusqu'à ce qu'il réussisse. La frustration engendrée par de tels systèmes a suscité l'adjonction de dispositifs parallèles de remédiation permettant à l'élève en difficulté de varier un peu son processus d'apprentissage. C'était une première forme de soutien à l'apprentissage automatisé.

Dans cette ligne de pensée, plusieurs chercheurs, informaticiens et cognitivistes, tentent de développer des dispositifs de formation autonome en ligne, incluant des modules d'aide ou de remédiation. Le principe sous-jacent à cette approche est que l'apprentissage est un processus exclusivement cognitif qu'il s'agit de stimuler et d'accompagner adéquatement. Quant aux facteurs socio-affectifs, même s'ils existent, ils sont périphériques et ne concernent pas l'institution formatrice.

En dehors de cette approche radicale, il existe divers dispositifs de soutien à l'apprentissage dans certains domaines particuliers. La plupart des logiciels grand public proposent des modules d'aide accessibles par de volumineux index. D'autres, détectant des comportements non-conformes à la normale, comme les correcteurs orthographiques en traitement de texte, les signalent et proposent des comportements alternatifs. D'autres enfin, lorsqu'on les active, effectuent directement les corrections. On peut penser que de tels modules seront développés pour les plateformes d'apprentissage en ligne, en rapport avec les modules d'apprentissage.

Il n'en reste pas moins que le facteur humain reste un aspect important de l'encadrement des étudiants en ligne.

Chapitre 2

LES ÉTUDIANTS EN LIGNE

1 Profils généraux d'apprenants.

Une des principales spécificités de la formation à distance est la différence des clientèles. Le choix de la formation à distance survient à certains moments du parcours éducatif de certains citoyens, en fonction de facteurs géographiques et sociologiques mais aussi psychologiques et personnels.

Deux contraintes majeures structurent le milieu de l'éducation : la nécessité et l'obligation d'acquérir une formation de base permettant de s'insérer ultérieurement dans la société ambiante, et la nécessité de trouver sa place sur le marché du travail par des compétences adéquates. Même si ces deux contraintes sont inter-reliées ces contraintes sont contigües, dans le cheminement chronologique des apprentissages, et correspondent à la maturation individuelle : de l'enfance à l'âge adulte. Dans la plupart des pays moins développés, l'école est le lieu physique de dispensation des formations essentiellement générales, complétées par des « écoles de métiers » qui offrent des apprentissages manipulateurs pour des professions manuelles. Outre les objectifs d'apprentissage, les écoles sont des lieux d'intégration sociale. Dans une telle optique, le concept de formation à distance est presque incongru.

Pour bien saisir les caractéristiques des apprenants à distance, leurs besoins et leurs attentes notamment en « services d'encadrement », il convient d'abord d'analyser le parcours de formation de tout citoyen, par grandes tranches d'âge : de l'enfance à la séniorité, en passant par les différentes phases de la maturité adulte. Dans une précédente publication¹, nous avons présenté une analyse rapide des principaux profils d'apprenants. Nous en rappelons ici les principaux caractères.

Les écoliers.

De par la loi, les plus jeunes doivent suivre une scolarisation jusqu'à la fin de l'adolescence. Si certains choisissent très tôt leur orientation de carrière, pour la plupart ce choix n'est pas une priorité. À ce stade de la vie, le savoir n'est pas instrumentalisé. Le parcours d'apprentissage doit donc être accompagné de plaisirs ludiques ou sociaux. Le principal attrait des jeunes pour l'école est de pouvoir socialiser; c'est le lieu idéal pour rencontrer des jeunes de leur âge ayant des centres d'intérêt similaires et forger son identité. En dehors des périodes de récréation, les activités d'apprentissage peuvent être l'occasion de se mesurer aux autres. En ce sens, la formation à distance, malgré l'aspect « glamour » des technologies qui l'encadrent, n'est pas d'emblée un mode de formation à privilégier pour cette clientèle.

En outre, pour ces jeunes générations, le « trip » technologique est émoussé, habituées

¹ « Guide de communication éducative et de choix technologiques en formation à distance », REFAD, 2009.

qu'elles sont à les utiliser dans leur milieu familial. Le monde d'information et de communication dans lequel elles baignent les sollicite en permanence et leur apporte des stimulations sans commune mesure avec les longues périodes d'exposés magistraux ou les productions écrites auxquelles elles doivent se soumettre en classe. En bref, pour bien des jeunes, l'apprentissage en classe ne fait pas le poids face aux jeux interactifs, plus ou moins subtils ou éducatifs, qu'elles pratiquent sur internet ou sur des consoles. En ce sens, il n'est pas encore prouvé qu'à long terme, les expériences d'échanges par internet entre classes éloignées ou les quelques expériences de balado-apprentissage, accroîtront l'attrait pour l'école et surtout accroîtront la qualité des apprentissages.

Les étudiants

C'est au niveau postsecondaire, cégep et université, que se fait le passage vers l'âge adulte et l'engagement dans un plan de carrière. C'est l'apprenant qui fait ses choix d'orientation et de cours en fonction des connaissances et des compétences qu'il souhaite acquérir; de ce fait, il est moins exigeant quant au climat ludique d'apprentissage.

Cependant, les années de cégep et les premières années d'université sont une étape importante dans la formation de la personnalité de l'étudiant. Sous cet angle, sur le plan social les interactions avec les pairs sont très importantes, les points de vue sur la culture, la politique et la vie se confrontent et s'affermissent. La vie de campus avec ses multiples opportunités de rencontre est importante. Dans son processus d'autonomisation et de professionnalisation, l'étudiant a besoin de modèles. Certains professeurs peuvent susciter cette identification par une fréquentation des apprenants qui dépasse largement le cadre de la classe. De manière plus générale, la formation de l'étudiant implique une imprégnation dans un environnement physique et social qui fait une large place à la valorisation du savoir et au choc des idées. Comme cela nous a été dit, lors d'une recherche en 2000, l'étudiant a besoin de se sentir imprégné de « l'âme de son institution » par la multitude de petits événements qui contribuent à l'exploration du savoir : rencontres fortuites, événements culturels, centres de documentation, etc. La formation à distance, n'a pu, jusqu'à ce jour, proposer cette symbiose propre à la dynamique d'un campus.

Pour les étudiants plus avancés dans le cursus universitaire, et qui « ont fait le tour du jardin », la formation à distance présente certains avantages matériels non négligeables tels que la possibilité de demeurer dans leur communauté tout en poursuivant leurs études et ainsi, habiter dans leur famille, conserver un emploi à temps partiel, ou même débiter une carrière. En revanche, la formation à distance provoque implicitement un transfert des coûts des infrastructures de formation, de l'institution dispensatrice vers la clientèle apprenante.

Les adultes

La caractéristique « adulte » ne tient pas tant à l'âge qu'au statut impliquant certaines responsabilités sociales et matérielles. Ainsi, cette grande catégorie inclut des types identifiés par Glikman (1999) selon leurs situations sociales et leurs motivations. Par exemple, sur le marché du travail, bien des travailleurs sont fortement incités à se recycler s'ils veulent conserver leur emploi ou tout simplement en retrouver un autre. En outre, dans certains milieux, professionnels entre autres, bien des personnes constatent que les connaissances évoluent et que, pour conserver leur expertise ou viser des responsabilités plus importantes, elles doivent mettre à jour leurs compétences sur une base régulière. En bref, chez les adultes, la formation est orientée vers un objectif précis.

Cet objectif spécifique fait de l'adulte un apprenant généralement plus critique face aux activités d'apprentissage qui lui sont proposées. Il n'est habituellement pas prêt à faire une démarche d'apprentissage qui déborde ses besoins précis, considérant que ce serait une perte de temps.

En cela, il rejoint les principes en vigueur sur le marché industriel : « Juste assez, juste à temps, juste pour moi ! ».

Glikman (1999) résume les attitudes en regard de la formation à distance reçue par les différents publics adultes, de la façon suivante :

« Les relations à la formation dans son ensemble sont très contrastées. Certains se comportent en consommateurs exigeants face à l'institution et émettent des avis très critiques, en particulier quand la formation a été choisie en fonction des possibilités de promotion qu'elle offre. Ces fortes exigences sont parfois liées davantage au sentiment qu'il s'agit d'une « dernière chance » et que si la formation n'est pas réussie, d'autres possibilités ne se présenteront plus. Toutefois, notamment parmi les publics faiblement qualifiés qui n'ont découvert l'existence de formations accessibles que grâce aux organismes de chômage, cette « dernière chance » peut aussi apparaître comme si inattendue ou inespérée qu'elle conduit à une attitude, au contraire, peu exigeante et peu revendicative ou critique. » Glikman (1999)

Toutefois, les adultes pour qui l'objectif de formation est le développement personnel ou un projet de réorientation de carrière, les exigences de « productivité d'apprentissage » sont moins grandes. N'ayant pas à résoudre des problèmes ponctuels dans l'immédiat, ils sont généralement plus ouverts aux multiples aspects du domaine d'apprentissage.

De manière générale, l'adulte est plus sensible que d'autres au rapport coût/bénéfice dans la démarche d'apprentissage qui lui est proposée. Les acquis d'apprentissage doivent être en rapport avec le temps et les efforts consentis. En ce sens, par exemple, l'accès aux documents doit être facile et rapide, les activités ne doivent pas être répétitives et, en apprentissage collaboratif, la répartition des tâches équitable. Les objectifs des travaux et les critères d'évaluation doivent être clairs, les évaluations justifiées. Ces exigences seront exacerbées lorsque l'apprenant adulte est dans une démarche d'apprentissage obligée pour garder son statut ou simplement son emploi.

Pour certains apprenants seniors, dont les compétences sont devenues désuètes et qui doivent en maîtriser de nouvelles dans des domaines éloignés de leur formation d'origine, ces exigences font place à la crainte de l'échec. Les cheminements de formation proposés doivent donc viser une progression sans doute plus lente, mais plus assurée, pour maintenir l'estime de soi chez ces apprenants particuliers.

2 Les « clientèles » de la formation à distance.

La scolarité obligatoire jusqu'à la fin de l'adolescence est une réalité bien ancrée dans les pays développés. En contrepartie, les services éducatifs publics sont généralement offerts à proximité des populations concernées. À moins d'être très isolés géographiquement, tous les jeunes disposent d'un accès relativement aisé aux écoles primaires et secondaires. En outre leur accès au marché du travail est très limité ou encadré, voire interdit. Ce n'est donc pas à ces niveaux que les services de formation à distance sont en demande.

Toutefois, trois raisons majeures justifient l'offre de formation à distance au niveau secondaire : une situation linguistique très minoritaire par rapport au milieu ambiant, le « raccrochage » des jeunes adultes ayant eu une scolarité aberrante, et la mise à niveau des seniors peu ou pas scolarisés pour faciliter une réinsertion temporaire en milieu de travail.

Quoi qu'il en soit, c'est au niveau postsecondaire –cegep, université- que la demande et l'offre pour des formations à distance est la plus importante. De ce fait, la clientèle est composée essentiellement d'adultes, jeunes ou plus âgés.

Des profils sociodémographiques particuliers

Dans une recherche menée à la demande de la Fédération des étudiants universitaires du Québec (FEUQ), Milenka Munoz et Pascal Marchi (2009) présentent un portrait assez précis des étudiants à distance. Tout d'abord, ils constatent que « comme dans d'autres pays industrialisés, la population étudiante en formation à distance est des plus diversifiée ». Les femmes y sont majoritaires à 70% et 60% sont âgées de 18 à 35 ans.

Au Québec, 70% des étudiants à distance se situent autour des grands centres urbains, notamment Montréal et Québec, 25% sont en régions et 5 % provient de l'extérieur de la province. Paradoxalement, une proportion importante d'étudiants à distance provient du campus même; on doit comprendre que ceux-ci complètent leur parcours selon deux modalités : en présence et à distance.

Le revenu familial étant un facteur influent dans la décision de poursuivre sa formation au niveau universitaire, en raison des frais de scolarité, il devient déterminant dans le choix de poursuivre à distance, pour éliminer les frais logistiques, déplacements et hébergement, quand on est moins éloigné des campus. Ainsi, 30% des étudiants de la TÉLUQ disposent d'un revenu faible à précaire et 75 % représentent la première génération de leur famille à fréquenter un établissement d'enseignement supérieur. 80% des étudiants occupent un emploi et 61% suivent leur formation à temps partiel.

80% des étudiants à distance sont inscrits au premier cycle d'études, notamment 56% pour des formations courtes (programmes de certificat). Seulement 8 % poursuivent des études au second cycle et moins de 1 % au troisième cycle. Enfin, 12% sont des « étudiants libres ».

Une clientèle adulte

Suite à une étude menée auprès d'apprenants à distance, Glikman (1999) catégorise les apprenants à distance en quatre groupes, en fonction de leurs motivations qui sont étroitement liées à leur âge et à leur situation professionnelle :

- des jeunes adultes (moins de 25 ans), sortis sans diplôme de leur formation initiale et en situation de chômage, qui recherchent une qualification professionnelle;
- des adultes d'âge moyen (25 à 35 ans) qui sont sur le marché du travail et cherchent à améliorer leur situation professionnelle;
- des seniors mis à pied, pas encore éligibles à des pensions de retraite, qui souhaitent retrouver un emploi;
- des adultes d'âge mûr qui visent un enrichissement personnel.

L'étude de Glikman portait exclusivement sur les formations entièrement à distance. Or, durant la dernière décennie surtout, les institutions éducatives traditionnelles –écoles, cégeps, universités-, ont développé des modalités d'enseignement-apprentissage mêlant la présence en classe et le suivi et l'encadrement à distance par divers médias numériques; sur les campus eux-mêmes, plusieurs cours sont maintenant offerts sous forme entièrement médiatisée. On assiste donc à l'apparition d'un nouveau groupe d'apprenants « virtuellement à distance ». Population de jeunes fréquentant ces institutions traditionnelles, ils étudient à temps plein ou sont marginalement engagés sur le marché du travail. Par rapport aux groupes d'adultes précédemment identifiés, ces jeunes constituent un autre groupe d'apprenants « à distance », même s'ils fréquentent régulièrement le campus.

En 2008, Sasseville et Morel ont mené une enquête qualitative, par entrevues, avec de nombreux étudiants à distance. Leurs résultats complètent les constats antérieurs.

Au secondaire, les raccrocheurs

La majorité des étudiants inscrits en formation à distance au secondaire ont éprouvé des difficultés d'apprentissage lors de leur scolarité régulière et ont décroché. Après avoir fréquenté des établissements spécialisés pour jeunes décrocheurs ou des centres de formation aux adultes, ils se tournent vers la formation à distance pour obtenir leur diplôme d'études secondaires et, éventuellement, poursuivre leurs études aux niveaux supérieurs.

Parmi les jeunes raccrocheurs, plusieurs, notamment des femmes, sont parents d'enfants en bas âge et ne souhaitent pas les faire garder. Même lorsque les enfants fréquentent la garderie, la formation à distance permet à ces jeunes femmes de mieux gérer leur temps.

Pour d'autres étudiants déjà inscrits aux niveaux supérieurs, la formation à distance au niveau secondaire permet de suivre des cours préalables aux études dans certains programmes de formation supérieure.

Pour la majorité des étudiants à distance du niveau secondaire, cependant, l'obtention du DES est prioritaire car il leur donnera accès au secondaire professionnel, ou aux formations postsecondaires collégiales puis, éventuellement, universitaires.

Au collégial : adapter la formation à son cadre de vie

Les étudiants inscrits en formation à distance au niveau collégial, notamment au Cégep@distance, sont dans une dynamique différente des étudiants du secondaire; leurs objectifs de formation diffèrent de ceux du secondaire. Ayant obtenu leur DES, ils peuvent faire un choix de carrière.

La plupart des étudiants en formation à distance au niveau collégial suivent également des cours en classe dans un cégep régulier. Leur inscription en formation à distance est motivée par des raisons extra-pédagogiques : l'impossibilité de suivre un cours complémentaire en fin de programme dans son CEGEP; la volonté de ne pas retarder le processus de formation suite à un changement d'orientation; ou simplement la nécessité d'ajouter un cours à son horaire pour maintenir le statut d'étudiant à temps plein et obtenir, ainsi, l'aide financière aux études;.

Contrairement aux « raccrocheurs » du niveau secondaire, la majorité des étudiants inscrits en formation à distance au niveau collégial ont d'abord suivi un parcours de formation à l'école secondaire puis au cégep régulier, sans difficulté majeure.

Comme bon nombre des étudiants du niveau collégial, la plupart de ceux qui suivent des cours à distance occupent des emplois à temps partiel, souvent sans lien avec leur formation académique : serveur, emballeur, producteur maraîcher, etc. Tout comme au secondaire, certaines étudiantes à distance s'occupent de leurs jeunes enfants, à la maison, tout en poursuivant leurs cours à distance.

Autres caractéristiques

Il ressort tout d'abord de ce qui précède qu'il y a deux types d'étudiants à distance : ceux du campus et ceux hors campus. Pour ceux du campus même, la formation à distance complète leur formation en mode traditionnel.

Selon Sauvé (2007), le profil majoritaire est celui de jeunes femmes, célibataires, poursuivant des études à temps plein, qui n'ont jamais interrompu leurs études et qui n'ont pas de difficultés financières. En revanche, les étudiants qui abandonnent dès la première session sont généralement des hommes plus âgés, célibataires ou en couple, poursuivant des études à temps partiel, ayant déjà interrompu leurs études et travaillant de nombreuses heures par semaine. En accord avec plusieurs études antérieures, il semble donc que les responsabilités professionnelles et/ou familiales plombent le potentiel de persévérance et de réussite en

formation à distance.

Pour les étudiants qui proviennent de l'extérieur du campus, ils semblent devoir s'inscrire à distance pour des raisons de convenance. Il s'agit majoritairement de femmes (70%) plus âgées, occupant un emploi; bon nombre d'entre elles ont un conjoint et des enfants. Les étudiants de cette catégorie poursuivent leur cursus à temps partiel, considérant que les cours à distance sont plus exigeants en temps de travail personnel que ceux offerts sur le campus. Compte tenu, sans doute, du poids de leurs responsabilités professionnelles et/ou familiales ces personnes semblent privilégier un mode d'apprentissage individuel logistiquement plus souple, même s'il est plus accaparant que les formations sur campus.

3 Formations offertes à distance.

C'est en fonction de ces clientèles particulières, de leurs besoins et de leurs attentes, qu'on doit comprendre les profils de formation qui sont offerts par les institutions et services de formation à distance.

Au niveau secondaire

La société de formation à distance des commissions scolaires du Québec offre plus de 150 cours à distance de niveau secondaire. Il s'agit essentiellement de cours visant une qualification professionnelle : bâtiment, secrétariat, comptabilité, dessin industriel, hôtellerie, restauration, etc. Ces cours s'adressent à une clientèle de jeunes adultes souhaitant s'insérer à court terme sur le marché du travail.

Au niveau collégial

Au niveau collégial, au Québec, le Cegep-à-distance, opérant comme son nom l'indique exclusivement à distance, offre une gamme assez complète de cours en formation générale et professionnelle; les étudiants qui s'y inscrivent peuvent ainsi faire la quasi totalité de leur cursus à distance. D'autres cegeps, publics ou privés, opérant normalement sur campus, offrent aussi, à distance, des formations générales continues pour des entreprises publiques ou privées, et/ou des formations spécialisées dans des domaines professionnels particuliers, en fonction de leur expertise locale : bureautique, animation de réunion, agents d'assurances, électronique, etc.

Au niveau universitaire

Au Québec, la télé-université, rattachée au réseau de l'Université du Québec, opère exclusivement à distance. Elle offre de nombreuses formations dans divers domaines, principalement en :

- en langues et sciences humaines : anglais, administration, finances, communication, éducation, psychologie, etc.
- en sciences et technologies : biologie, environnement, informatique, sciences de la terre

Pour rejoindre une clientèle visant une insertion professionnelle rapide, la Télunq offre de nombreux programmes courts ainsi qu'une certaine variété de formations de premier cycle (bacs) et de second cycle (DESS et maîtrises) et un doctorat en informatique cognitive. Le rapprochement administratif de la TÉLUQ et de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) permet aux étudiants qui ont fait un premier ou un second cycle à distance de compléter leur formation sur le campus de l'UQAM.

Les autres universités du Québec offrent de nombreux programmes à distance selon des modalités similaires à la TÉLUQ. Toutefois il est rare que des programmes entiers, surtout au second et troisième cycles, soient offerts à distance; les étudiants doivent donc, à un moment ou un autre de leur parcours suivre des cours sur le campus.

C'est à l'extérieur du Québec que les institutions postsecondaires canadiennes francophones ou biculturelles ont un souci plus marqué d'offrir des formations correspondant aux besoins des minorités francophones dispersées.

4 Attentes, perception et besoins des étudiants à distance.

Pour comprendre les défis qui se présentent à l'activité d'encadrement, il convient de comprendre les attentes des étudiants à distance. Dans une étude de 2004, Deschênes et son équipe ont évalué les attentes des étudiants, en terme « d'engagement » des participants à une formation à distance. Cette étude révèle que

*« les étudiants s'attendent à ce que le tuteur prenne beaucoup d'importance dans l'encadrement de leur cours. Ils veulent sentir qu'il y a quelqu'un pour répondre à toutes leurs questions, dans toutes les situations, sans anticiper cependant des besoins très précis. Ils mentionnent de façon particulière les plans de l'engagement cognitif et motivationnel. Ils s'attendent à développer des relations « fortes » et personnalisées avec le tuteur, surtout à partir des rétroactions qu'il leur fera parvenir et souhaitent des réponses rapides. »
Deschênes et alii (2004)*

En 2008, Sasseville et Morel ont mené une étude sur les perceptions des étudiants à distance en s'intéressant plus particulièrement à leur vécu, à leur passé académique et à leur environnement personnel. Bien des aspects de ce mode de formation ont ainsi été abordés qui révèlent des besoins et des attentes qui devraient être pris en compte pour la mise en place de mesures d'encadrement optimales.

Les étudiants ayant déjà suivi une formation à distance ont déjà une conception claire de ce qui les attend lors de leur inscription à un nouveau cours. Ils s'attendent à certaines exigences, et aux modalités d'encadrement pour y répondre. Ils ont eu l'occasion de réfléchir sur leur mode d'apprentissage personnel et sur l'encadrement qui les a aidés. Si ces étudiants apportent donc un portrait plus juste de la formation à distance, les étudiants novices ont un regard neuf. Ces derniers ont des attentes a priori qui devraient trouver des réponses dans les dispositions d'encadrement, seules médiations entre l'institution dispensatrice de formation et leur démarche d'apprentissage. Ainsi, la candeur des novices devrait permettre de mieux adapter les comportements des personnes affectées à l'encadrement; en revanche, les plus anciens étudiants ont une vision plus globale de la formation à distance.

La recherche de Sasseville et Morel (2008) nous révèle d'abord les attentes des étudiants à l'égard du mode de formation en général et de son corollaire : l'encadrement. En effet, suite à de nombreuses recherches, on sait que les dispositifs d'encadrement jouent un rôle important dans la persévérance des étudiants. Sasseville et Morel proposent de distinguer trois groupes sociaux intervenant dans la fonction d'encadrement : la personne tutrice, l'entourage et l'extérieur (l'établissement de FAD lui-même ou toute autre ressource à laquelle l'étudiant fait appel dans son processus d'apprentissage).

L'encadrement

Quand on les interroge sur les attentes qu'ils ont à l'égard de l'encadrement, les étudiants souhaitent, tout au cours de leur formation à distance, obtenir réponse aux questions qu'ils se posent. Il est donc important que les dispositions mises en place pour assurer leur encadrement puissent fonctionner efficacement.

Parmi ces dispositions, l'exploitation et l'usage des moyens de communication est un aspect important. Les moyens utilisés doivent être efficaces et conviviaux. La plupart des institutions offrant des cours en FAD ont recours aux TIC; c'est une solution simple et désormais habituelle

pour la plupart des étudiants. Ainsi, des outils comme le forum de discussion et le courriel, constituent pour eux un moyen d'encadrement de base, simple et pratique. Le courriel apparaît être un moyen rapide pour obtenir de l'aide ou des conseils pour progresser dans les travaux. La formation à distance au secondaire semble accuser un retard dans ce domaine.

Plusieurs étudiants souhaitent réaliser leurs activités de formation à distance dans un délai relativement court; ils souhaitent donc que les travaux réalisés soient évalués de façon rapide.

La personne tutrice

Certains étudiants s'attendent à ce que la personne tutrice réponde à leurs besoins ou à leurs demandes d'aide, rapidement. Elle doit être disponible pour répondre à leurs questions dans un délai raisonnable; généralement dans les 48 heures. Certains étudiants apprécieraient qu'elle leur téléphone, de temps à autre, pour s'assurer du bon déroulement de la progression dans le cours.

Comme ils doivent progresser de façon autonome dans leurs apprentissages, les étudiants, souhaitent obtenir de la part du tuteur l'aide nécessaire à la réalisation de leurs travaux. Les demandes portent principalement sur les contenus d'apprentissage et sur la clarification des consignes pour la réalisation d'une activité. La correction des travaux devrait inclure des commentaires clairs et précis et une rétroaction d'ensemble précise. Étant donné que les travaux constituent l'expression des apprentissages réalisés, la rétroaction constitue un point important dans les attentes des étudiants en formation à distance envers la personne tutrice. Ils s'attendent à ce que cette dernière indique les éléments manquants et les éléments à revoir pour leur permettre de réviser la matière. Ils souhaitent aussi obtenir de l'information sur les lacunes et les problèmes que la personne tutrice décèle dans leur démarche d'apprentissage.

En outre, la personne tutrice doit démontrer un intérêt marqué pour sa matière afin de le transmettre aux étudiants. Ceci est plus particulièrement important pour les étudiants au niveau secondaire car cet intérêt n'est pas toujours évident pour des étudiants dans l'obligation d'obtenir un diplôme; ils comptent sur la personne tutrice pour donner et maintenir leur motivation.

Lors de la recherche de Sasseville et Morel (2008), la majorité des étudiants interrogés semblaient satisfaits de la qualité des rétroactions reçues des personnes tutrices et de la rapidité avec laquelle certaines corrigent et renvoient les travaux. Au collégial, où une plateforme web est utilisée pour la remise des travaux, ils sont surpris et heureux de recevoir leur évaluation et la rétroaction dans un délai de deux jours ou parfois moins.

Toutefois, dans leur étude, Deschênes et son équipe (2004), constatent qu'au cours de leur formation,

*« les étudiants ne semblent pas reconnaître certains de leurs besoins de support comme étant de réels besoins ou comme étant de la responsabilité du tuteur. Ceux-ci touchent particulièrement les plans affectif et motivationnel. Ils s'attribuent alors le « blâme » de la difficulté et l'entière responsabilité de sa résolution, souvent en la minimisant. Les étudiants semblent avoir une grille d'identification de besoins qui est à la mesure de ce que l'établissement leur propose et non pas à la mesure des besoins tels qu'ils les vivent. En effet, des situations de difficulté qui auraient dû être identifiées comme des besoins, n'étaient pas considérées de l'ordre d'un possible support. »
Deschênes et alii (2004)*

Sasseville et Morel 2008, résumant les attentes des étudiants à l'égard de l'encadrement, notamment à l'égard des personnes tutrices.

- Les moments de disponibilité du tuteur doivent être clairement déterminés:
- Le tuteur doit prendre l'initiative dans l'identification des difficultés des élèves afin de leur suggérer des pistes de lecture ou des exercices à réaliser afin d'améliorer leur compréhension.

L'entourage

Les membres de l'entourage soutiennent les étudiants à distance de différentes façons tout au cours de leur formation. Toutefois, les attentes exprimées à l'égard des membres de l'entourage montrent que ces dernières se limitent principalement à un soutien à la motivation et à une aide ponctuelle pour la réalisation d'un travail.

Les étudiants novices en formation à distance ont peu d'attentes à l'égard de leur entourage, familial ou professionnel, pour leurs activités d'apprentissage comme telles; à part, parfois, dans le cadre de cours en sciences humaines, comme sujets d'étude. Toutefois, l'entourage leur apporte un soutien moral et psychologique, en étant à l'écoute de leurs difficultés, en partageant leurs interrogations relatives à des sujets divers reliés de près ou de loin à leurs apprentissages et leurs travaux. Les étudiants plus anciens en formation à distance remarquent qu'ils avaient peu d'attentes à l'égard de leur entourage, mais que ce dernier s'est révélé plus important qu'ils ne l'avaient imaginé en début de parcours.

Dans l'étude de Deschênes et alii (2004), on constate que les étudiants s'attendent à ce que leurs pairs, le groupe-classe auquel ils appartiennent, leur apporte du support sur le plan cognitif (commentaires sur leurs travaux, échanges sur les aspects théoriques) et sur le plan motivationnel pour avoir des encouragements. En outre, en début de parcours, les étudiants n'expriment pas d'emblée d'attentes face à leur entourage (famille, parents, amis, collègues de travail), mais ce cercle proche prend une importance croissante en cours de route. Sur le plan cognitif, plusieurs personnes de l'entourage ont un apport significatif quant aux idées développées dans les travaux; elles ont amené des points de vue différents. Par sa compréhension, sa disponibilité, par l'acceptation des contraintes imposées par les exigences de la formation suivie par l'étudiant, ou simplement par son soutien dans l'organisation matérielle de ses études, la famille immédiate joue un rôle important. Certains amis, moins familiers avec le domaine d'étude, jouent un rôle plus marqué sur le plan motivationnel par leur écoute et leurs encouragements.

En bref, les proches constituent un appui tacite sans pour autant tenir un rôle important dans le processus d'apprentissage comme tel. L'entourage est là principalement pour aider l'étudiant à persévérer dans sa démarche.

L'aide extérieure

Les étudiants à distance qui en ressentent le besoin vont chercher de l'aide auprès d'un orienteur –au secondaire- ou d'un responsable de l'aide pédagogique individualisée (API) -au collégial-. En fait, avant de s'engager en formation à distance, la plupart des étudiants du collégial doivent consulter un API.

Les étudiants au secondaire ont rarement recours à des ressources à l'extérieur, si ce n'est par des rencontres privées, professeurs ou étudiants plus avancés.

Les besoins exprimés

En résumé, les besoins exprimés sont de trois natures : ceux relatifs aux contenus d'apprentissage, ceux reliés à l'évaluation et ceux reliés à l'état psychologique.

Les étudiants veulent d'abord pouvoir obtenir de l'aide lorsqu'ils éprouvent des problèmes de compréhension de différents éléments de contenu et pour s'orienter dans la réalisation des

travaux. Dans un cours, l'épreuve finale sur laquelle ils seront évalués entraîne chez eux de l'anxiété et les éclaircissements à ce sujet fournis par les tuteurs ont un effet sécurisant.

Les besoins affectifs sont aussi très importants pour les étudiants à distance; les contacts humains ont un impact sur la motivation à persévérer. L'établissement d'un bon contact, d'un lien de confiance avec la personne tutrice est essentiel au progrès dans le processus d'apprentissage. Cependant, les étudiants considèrent que chacun a des besoins d'encadrement différents selon sa façon d'apprendre, sa motivation, sa personnalité. Ils considèrent d'ailleurs que la formation à distance permet un meilleur ajustement de la formation aux besoins spécifiques de chacun.

5 Pourquoi choisit-on la formation à distance ?

Si pour le commun des mortels, la modalité d'enseignement-apprentissage « par défaut » reste la formation en classe, néanmoins, un nombre croissant d'étudiants choisissent la formation à distance. En outre, collèges et universités voient dans cette modalité un moyen d'accroître leur recrutement tout en réduisant les coûts engendrés par la dispensation en classe. Compte tenu de ce que nous avons constaté précédemment à propos des étudiants à distance, il importe de comprendre ce qui les pousse à choisir ce mode de formation.

Une modalité adaptée aux disponibilités de l'étudiant

Dans l'étude commandée par la FEUQ (Munoz, 2009), on constate que la satisfaction des étudiants en regard des modes de formation en présence et à distance ne semble pas présenter d'écart significatif. Toutefois, dans une étude antérieure, en 2003, Ungerleider et Burns, (citée par Munoz, 2009) il semblerait que les étudiants montrent un léger penchant pour l'enseignement traditionnel. Par ailleurs, la charge de travail, l'auto-efficacité de l'apprenant et la qualité d'enseignement sont des facteurs majeurs pour la satisfaction des étudiants vis-à-vis de la formation en ligne. En outre, ces mêmes facteurs pourraient être appliqués aux formations en classe.

D'après l'étude de Sasseville et Morel (2008), le choix de la formation à distance, par les étudiants, demeure lié à une motivation extrinsèque : l'ajustement des modalités offertes à leur cadre de vie. La formation à distance offre une voie pratique adaptée aux besoins de la situation spécifique de certaines catégories d'élèves, qui leur permet de poursuivre leurs études. Ce type de formation offre une certaine souplesse de fonctionnement et permet de concilier les différentes facettes de la vie : scolaire, personnelle, familiale, professionnelle.

Une modalité adaptée à certaines personnalités.

La formation à distance est aussi une avenue qui correspond à la façon d'apprendre de certains étudiants. Ils se considèrent autonomes et ne présentent pas de problèmes particuliers d'apprentissage. Ils se sentent donc à l'aise avec la formation à distance.

Quant à l'encadrement, on constate une certaine contradiction dans les demandes des étudiants. Ne comprenant pas bien les exigences organisationnelles de l'institution formatrice, ils souhaiteraient que le tuteur soit disponible 24h/24. Par ailleurs, ils veulent un soutien en tout temps, même s'ils se considèrent relativement autonomes et qu'ils ne font appel aux tuteurs que de façon sporadique.

6 La motivation, principal facteur de persévérance.

La satisfaction à l'égard de la formation est liée en grande partie à la motivation. Dès 1989, Kember tentait d'expliquer le fort taux d'abandon chez les étudiants à distance par ses caractéristiques personnelles, familiales, expérientielles et académiques, mais également par le

degré de flexibilité de la formation, la qualité du matériel, le soutien motivationnel et l'établissement d'une relation de qualité offerts par l'établissement offrant la formation.

Parmi les principaux facteurs de motivation ou de démotivation évoqués par les étudiants lors de diverses enquêtes, on note principalement : l'intérêt pour la matière, la compréhension de l'utilité des cours, l'ampleur des travaux les lectures trop lourdes et les exercices répétitifs, les rétroactions rapides et, bien sûr, les résultats obtenus (devoirs, travaux, examens).

Le CLIFAD (2005) souligne que la réussite de la formation à distance dépend de trois éléments clés :

- la qualité de la relation entre l'étudiant et la communauté d'apprentissage;
- la motivation de l'étudiant envers ses études et;
- le soutien, tant du point de vue administratif que pédagogique, pour assurer un lien personnalisé avec l'étudiant.

En fait, la motivation est le facteur central; il est lui-même dépendant de trois paramètres : l'intérêt de la matière étudiée, l'encadrement et les relations avec le milieu de l'éducation.

En outre, dans l'enquête de Sasseville et Morel (2008) on note que la solitude peut être un facteur de motivation comme un facteur de démotivation. L'autonomie ne signifie pas pour autant la solitude dans le processus d'apprentissage. L'existence d'une personne disponible à distance est en soi sécurisante.

En bref, pour les étudiants, l'encadrement prend de multiples formes. Lors de l'enquête de Sasseville et Morel (2008), un participant explique comment il procède quand survient une embûche.

« Je cherche sur Internet. Si je ne trouve pas, je demande à ma comparse. Si elle n'est pas là, je demande à mon frère ainsi de suite jusqu'au professeur. Sauf peut-être en français, j'attendais avec impatience les commentaires de Sylvain [le tuteur]. Il n'y a que Sylvain pour répondre comme Sylvain. »

Chapitre 3

L'ENCADREMENT

1 Points de vues sur l'encadrement.

De l'enseignement à l'encadrement.

Au fil des ans, et surtout depuis quelques décennies, les activités d'encadrement ont émergé de la pratique traditionnelle d'enseigner. Après le développement des bibliothèques scolaires, puis des manuels, puis des productions documentaires diffusées par les médias de masse et plus récemment par internet, la transmission du savoir n'est plus l'apanage de l'enseignant. La professionnalisation des enseignants n'est plus axée sur le développement d'une expertise disciplinaire, mais de plus en plus sur leur aptitude à aider les apprenants dans leur démarche d'acquisition et d'intégration des savoirs. C'est dans cette optique que l'on parle de plus en plus d'encadrement des apprenants et qu'un nombre croissant de recherches se penchent sur les multiples aspects de cette activité. Il convient donc, en commençant, d'en définir les principaux axes.

L'encadrement pédagogique

R. Legendre, dans son Dictionnaire actuel de l'éducation, ne présente pas d'article sous le concept « Encadrement » seul, mais préfère le concept « Encadrement des élèves »; pour « Encadrement pédagogique » il propose de « dire plutôt : encadrement des élèves ». Quant à cette expression, il la définit comme « partie des activités du personnel scolaire qui consiste principalement à accorder une aide personnelle aux élèves, à faire de l'animation d'activités parascolaires ainsi que de la surveillance ». De cette définition, nous percevons trois orientations principales : soutien personnalisé, animation de classe et contrôle des comportements. Il va de soi que la conception sous-jacente est le contexte de la classe.

L'encadrement conseil

Dans les institutions secondaires principalement, des services de « Conseil » sont mis à la disposition de certains élèves ou groupes d'élèves. Legendre définit cette activité de « conseilance » comme étant : « un acte éducatif consistant à conseiller ou à renseigner un élève sur toute matière d'ordre personnel, administratif, scolaire ou familial ». Le/La « conseiller-ère d'élèves », est, selon Legendre, « un enseignant ou une enseignante, choisi/e parmi le personnel enseignant (ou le personnel assimilé) d'un établissement d'enseignement secondaire, dont le rôle consiste à se tenir à la disposition d'un groupe d'élèves pour les conseiller, les renseigner sur toutes matières d'ordre personnel, psychologique, scolaire ou familial. » Même si le terme anglais correspondant à cette fonction est « Tutor », il ne doit pas être traduit en français par celui de « Tuteur », car « Tuteur n'a pas ce sens en français ». Plus récemment, la reconnaissance de l'importance des « pairs » en situation d'apprentissage a mené à l'émergence de « mentors », auxquels les apprenants peuvent plus facilement s'identifier, susceptibles de prendre en charge certains aspects de la « fonction conseil ».

Dans les institutions de formation secondaire, collégiale et universitaire, des services professionnels sont également proposés aux apprenants. Legendre préfère les appeler « Consultants » : orienteurs, psychologues, agents de placement, etc. Legendre est ainsi amené à faire une distinction entre conseillers et consultants : « Le psychologue et le conseiller

d'orientation font de la consultation; le conseiller d'élèves et l'enseignant peuvent faire de l'enseignement, de la surveillance et de la conseillances. »

En résumé, on constate que la notion « d'encadrement », en éducation et en formation, recouvre un ensemble de pratiques orientées vers l'apprenant : conseillances, soutien académique, animation et régulation des groupes d'apprenants, maintien d'un climat d'apprentissage, évaluation et remédiation, aide psychologique personnalisée, aide à l'orientation et au placement, etc.

Pour Geneviève Nault (2007), l'encadrement est un concept difficile à définir :

« L'encadrement est un concept qui change de sens selon le contexte dans lequel il est utilisé, sans compter qu'il peut prendre plusieurs définitions dépendant de l'acteur en cause dans une modalité d'encadrement donnée (gestionnaire, enseignant, étudiant). »

Vers une vision globalisante de l'encadrement

Fontaine (2002), dans le bulletin du CEFES2 consacré à l'encadrement, considère que cette notion d'encadrement déborde le simple cadre d'un cours :

« Les besoins en encadrement de l'étudiant se font sentir tout au long de son cheminement dans le programme, de l'accueil jusqu'au marché du travail ou aux cycles supérieurs L'intégration au programme est une période cruciale par exemple pour valider son choix d'orientation, s'adapter à des approches pédagogiques nouvelles, combler des lacunes par rapport aux préalables ou à des compétences générales comme la communication écrite ou la gestion de son temps, contrer un sentiment d'isolement, etc. L'encadrement est désormais considéré dans une perspective large de réponse à ces divers besoins, ces derniers étant par ailleurs de plus en plus différenciés compte tenu d'une population étudiante davantage hétérogène »

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) propose une vision d'ensemble de l'encadrement : il consiste « à soutenir, à guider et à accompagner les élèves, non seulement dans leur cheminement scolaire, mais aussi dans leur développement personnel et social »³.

Cette vision globalisante est aussi celle de Hotte (2005) qui, reprenant certains paramètres privilégiés par plusieurs chercheurs antérieurs, notamment Deschênes (2001), utilise le terme « d'encadrement » pour désigner :

« un ensemble de ressources humaines et technologiques qui appuient l'apprenant dans sa démarche d'autodidacte ainsi que le regroupement de toutes les formes d'activités de support faisant appel à une intervention humaine faite dans le but d'assister l'étudiant dans la formulation et la réalisation de son projet de formation ainsi que dans sa démarche d'apprentissage ».

2 Les composantes de l'encadrement.

Avec le développement récent et rapide de la formation à distance médiatisée par internet, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à l'encadrement comme activité spécifique. Certains comme Dionne (2005), reprenant les propositions de Deschênes et Paquette (1996),

² Centre d'études et de formation en enseignement supérieur de l'Université de Montréal.

³ CSE, 2004, p.17

« considère l'activité d'encadrement comme une structure composée de divers éléments, mise en place pour assister et soutenir l'étudiant durant sa démarche d'apprentissage, pour l'aider à surmonter ses difficultés d'apprentissage afin de lui permettre d'atteindre les objectifs prévus dans l'activité de formation et de développer son autonomie en apprentissage... L'encadrement regroupe toutes les formes d'activités de support nécessitant 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. Cette intervention peut s'exercer sur les différents plans décrits plus haut, engager plusieurs personnes et se réaliser selon des modalités variées qui impliquent ou non l'utilisation de moyens techniques ou technologiques de communication. »

Les « plans de support »

Dans la lignée de plusieurs chercheurs antérieurs, Dionne (1999, 2005) propose une analyse du support à l'apprentissage en fonction des principaux plans du fonctionnement psychologique individuel : cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif.

⇒ Le plan cognitif

Le plan cognitif comprend l'assimilation d'informations ayant trait aux connaissances et aux aspects méthodologiques liés à l'apprentissage, mais aussi la compréhension des processus administratifs.

⇒ Le plan socio-affectif

Le plan socio-affectif recouvre le monde des valeurs, des attitudes, des émotions, des sentiments et de l'estime de soi, qui ont un effet sur le processus d'apprentissage. La dimension affective est étroitement liée à la vie sociale de l'apprenant. L'absence de soutien de ses proches ou de contacts avec des pairs nuit à la croissance personnelle et à l'estime de soi.

⇒ Le plan motivationnel

Le plan motivationnel se distingue des états affectifs par son caractère dynamique. La motivation est ce qui l'incite à s'engager dans une action et à persister jusqu'à son accomplissement. L'étudiant motivé se sent responsable de ses succès et de ses échecs et il est conscient qu'il en contrôle les causes. L'autonomie est étroitement liée à ce facteur.

⇒ Le plan métacognitif

Le plan métacognitif est le recul critique que l'apprenant porte sur son propre fonctionnement, sur ses objectifs, sur les diverses activités d'apprentissage, les stratégies et les exigences qui lui sont proposées. C'est aussi une prise de conscience des relations qu'entretiennent les autres plans de sa personnalité : cognitif, socio-affectif, et motivationnel.

Les « relations d'encadrement ».

Une approche par la psychologie sociale amène un éclairage différent sur l'encadrement. On s'intéresse, en effet, aux divers types de relations interpersonnelles qui se tissent entre l'apprenant et son environnement social d'apprentissage. Ces relations plus ou moins personnalisées, qui visent la réussite et l'accomplissement de l'apprenant, se manifestent dans des interactions de différentes natures qui s'étendent du normatif à l'empathique, du directif à l'adaptatif. Ainsi, l'accompagnement des apprenants peut se décliner en de multiples formes, que l'on peut regrouper en quelques fonctions principales que nous présentons ci-dessous : de la plus objective à la plus empathique.

⇒ *L'information*

En dehors des connaissances, elles-mêmes, qui font l'objet des apprentissages, l'étudiant a besoin, tout au cours de son cheminement, d'informations de tous ordres.

Pour une insertion rapide et optimale dans l'organisation où il a choisi de faire son cheminement d'apprentissage, l'étudiant a besoin, tout d'abord, d'informations administratives et pratiques : organigramme et coordonnées des personnes responsables avec lesquelles il doit transiger. Bien sûr, il doit aussi être informé de la logistique des cours, horaires, lieux, modalités et professeurs ou équipes académiques. Il doit également pouvoir être conscient des nombreux services académiques, sportifs, culturels et sociaux qui lui sont offerts, de leurs modalités et de leurs habitus.

Cette fonction informative longtemps assumée par le personnel clérical des institutions a été médiatisée, depuis plusieurs années. Toutes les informations sont accessibles sur internet sous forme de pages thématiques et parfois à partir de répertoires de réponses à des questions fréquemment posées par les usagers. Plus récemment, des moteurs de recherche internes sont disponibles pour aider à trouver des informations spécifiques.

⇒ *L'évaluation.*

L'apprenant s'inscrit dans un système social qui implique des normes. Tout d'abord, pour entrer dans ce système, il doit satisfaire à des exigences : formation préalable, aptitudes personnelles, etc. L'apprenant est d'abord connu par son dossier d'admission qui est évalué par un agent ou une équipe d'experts dont c'est la fonction.

Au cours de son apprentissage, les acquis de l'apprenant seront évalués régulièrement selon des critères propres au domaine et/ou selon les objectifs institutionnels ou personnels. Ces évaluations sont ultimement sommatives pour aider les responsables de l'enseignement-apprentissage à prendre des décisions sur la poursuite, ou non, du processus d'apprentissage. Elles sont aussi, et de plus en plus, formatives en proposant une analyse métacognitive et éventuellement les options de remédiation aux lacunes d'apprentissage.

En fin de cycle de formation, un agent spécialisé ou une équipe composite décideront de l'accession, ou non, à un nouveau cycle de formation, ou formuleront des recommandations de réorientation.

⇒ *Le soutien*

Le soutien à l'apprenant implique une relation plus personnalisée entre celui-ci et les personnes auxquelles il fait appel. Le soutien peut impliquer également une certaine directivité par rapport à l'étudiant, car il vise toujours l'atteinte des objectifs d'apprentissage et d'accomplissement de l'étudiant.

Le soutien matériel vise à créer un environnement propice à l'apprentissage. Il va du soutien financier (aide familiale, prêts et bourses) à la facilitation de l'accès aux services, en passant par le prêt de locaux et d'équipements.

Le soutien technique offre à l'apprenant l'accès à des conseils personnalisés d'initiation et de dépannage lors de l'utilisation de certains équipements requis pour l'apprentissage.

Le soutien académique, plus communément appelé « pédagogique », est en lien direct avec le processus d'apprentissage. Il s'agit, d'abord, de préciser les objectifs et les attentes du dispositif d'apprentissage à l'égard de l'étudiant. Il s'agit aussi et surtout d'intervenir dans le processus d'apprentissage pour aider à la compréhension des savoirs, au développement des compétences et à l'accroissement des performances. Le soutien académique est plus directif que les autres formes de soutien, en ce sens que cette activité tend à dissoudre les blocages

et/ou à rectifier les errances éventuelles pour ramener l'apprenant sur le parcours d'apprentissage imposé.

On comprend que cette forme de soutien ne peut être assumée que par des personnes spécialisées dans le domaine de formation. Elles doivent aussi avoir développé des compétences pédagogiques pour pouvoir analyser les blocages et les errances des apprenants afin d'y remédier. Il va de soi que le soutien académique est au cœur du processus d'encadrement; il est également clair qu'il est aussi le plus complexe car il suppose l'aptitude à décoder et à interpréter les phénomènes cognitifs propres à chaque apprenant, afin de poser un diagnostic rapide et proposer une remédiation adaptée.

Quel que soit le type de soutien, les divers intervenants doivent, en principe, adopter une attitude d'ouverture au service de l'apprenant et développer des comportements adaptés, afin d'établir avec lui une relation de confiance. Habituellement, les rencontres personnalisées permettent de développer rapidement une relation d'aide confiante. La formation à distance ne permet pas ces rencontres « humaines » empreintes de non-verbal. Les dispositifs médiatiques obligent à des échanges, le plus souvent, écrits et asynchrones.

⇒ *L'animation*

Durant la dernière décennie, la tendance croissante à la mise en place de dispositifs d'apprentissage basés sur la théorie socioconstructiviste a eu pour conséquence de remettre en lumière la fonction d'animation dans la dynamique de la classe.

La gestion de classe est le processus le plus traditionnel. Il s'agit d'inculquer, de faire respecter et de réguler les normes comportementales plus ou moins explicites du « vivre ensemble » des apprenants regroupés en « classe »; ce qu'on appelle plus communément la discipline. Outre l'évaluation de la conformité du comportement de chaque apprenant à ces normes, l'éducateur-animateur doit aussi gérer les relations inter-apprenants; leurs collusions ou leurs conflits peuvent parfois nuire à l'établissement d'un climat serein propice au processus d'apprentissage. Il va de soi qu'avec le temps, l'âge et la persévérance dans des milieux éducatifs supérieurs, l'apprenant intègre les règles comportementales des situations éducatives et la fonction de « gestion de classe » s'estompe.

Lorsque les relations interpersonnelles entre les apprenants sont normalisées, la dynamique sociale de la classe peut contribuer à une optimisation des apprentissages. Une dynamique du groupe orientée sur des tâches d'apprentissage peut être mise en place et remplacer la relation traditionnellement focalisée sur l'enseignant ou le responsable de la formation qui se mue en formateur-animateur.

La fonction du formateur-animateur est d'abord de réguler les prises de parole, de contrôler les échanges verbaux et de mener le groupe à des consensus. Elle est aussi d'intervenir par rapport au contenu des interventions; il appartient à l'animateur de faire préciser les énoncés ou de les reformuler, d'encourager des points de vue différents ou novateurs, d'orienter le groupe vers une synthèse structurée. Par le jeu dialectique des actes de parole entre les apprenants, chaque apprenant construit son savoir et/ou sa compétence.

Dans cette fonction, l'animateur est aussi un formateur, c'est-à-dire un spécialiste du domaine d'apprentissage, capable de détecter rapidement les errances et réorienter les échanges sur les notions fondamentales, les phénomènes emblématiques et les thèmes prioritaires par rapport à l'objectif d'apprentissage. Toutefois, sa fonction d'animation impose qu'il agisse avec tact pour ne pas être réinvesti du rôle d'enseignant directif, focalisant les interventions. Tout comme pour le soutien individuel, au niveau cognitif, l'animation implique donc de décoder et d'interpréter les interventions des apprenants pour déceler les lacunes et les errances possibles qui risquent de se propager au groupe.

En formation à distance, cette fonction se heurte à des conditions techniques limitatives importantes. Si pour certains praticiens, la centration presque exclusive sur les échanges tapuscrits facilite le décodage cognitif, il va de soi que, là encore, l'absence d'indicateurs para-verbaux et non-verbaux ampute les messages des métadonnées qui aident à leur compréhension.

⇒ *L'accompagnement*

En formation, la relation d'aide la moins directive et la plus ouverte c'est l'accompagnement. Par définition, l'accompagnateur suit la direction de celui ou celle qu'il accompagne; il n'impose pas son orientation; s'il a choisi d'accompagner, c'est qu'il adhère à l'objectif de la personne qu'il accompagne. Mais aussi, il sait que son expérience, son expertise, peut être utile à cette personne en cas de besoin.

L'accompagnement est donc une fonction de « conseil ». Sur son parcours, l'apprenant est confronté à des situations problématiques, des épreuves, des défis auxquels l'accompagnateur a déjà eu à faire face; il sait donc qu'il pourra faire appel à lui dans des circonstances particulières. En outre, l'accompagnateur se rend disponible pour répondre aux demandes dans un délai optimal.

Dans les institutions éducatives, sur le plan académique, cette fonction est souvent dévolue à des apprenants seniors qui sont appelés à parrainer des plus jeunes dans le domaine d'apprentissage. Étant passés récemment à travers le processus d'apprentissage, ils sont à même de comprendre les difficultés auxquelles les novices peuvent être confrontés. Par ailleurs, ils jouissent d'une grande sympathie auprès de leurs protégés et le lien de confiance s'établit rapidement, d'autant que ces accompagnateurs ne se doublent pas du rôle de censeurs, appelés à évaluer leurs protégés.

En formation professionnelle, des spécialistes seniors sont aussi appelés à répondre aux demandes d'aide d'apprentis ou de jeunes professionnels. Ils sont sélectionnés par les organisations formatrices en fonction, non seulement de leur expertise, mais aussi de leurs aptitudes à conseiller sans diriger.

Certaines corporations offrent aussi des services-conseils. Plus récemment, des communautés de pratiques ont vu le jour dans plusieurs domaines pour permettre les échanges entre pairs. Si leurs relations sont marquées par le respect mutuel des expériences respectives et parfois par des liens d'amitié, elles peuvent être empreintes, dans certains milieux très compétitifs, d'une certaine réserve voire d'une méfiance; l'aveu implicite de certaines lacunes ou des confidences professionnelles trop explicites risquent d'être reprises ou exploitées par des collègues.

Sur un plan plus personnel, l'accompagnement est d'ordre socio-affectif. Ce ne sont plus les apprentissages, comme tels, qui font l'objet de l'accompagnement, mais l'équilibre psychologique de l'apprenant face aux défis qu'il s'est donnés. L'accompagnateur est alors, bien souvent, un proche, parent, ami ou collègue sûr, avec qui l'apprenant a développé depuis longtemps des liens de confiance. L'accompagnateur a une connaissance approfondie et empathique de l'apprenant, et est habile à saisir ses interrogations et ses inquiétudes, au-delà des mots.

La fonction d'accompagnement, fondamentalement non-directive, requiert certaines habiletés de communication telles que l'aptitude au questionnement non menaçant, à l'écoute active et au feedback critique, positif ou négatif. Les objectifs de l'accompagnement sont le renforcement et le maintien de la motivation de l'apprenant, facteur important pour le succès de sa démarche, et ultimement le renforcement de l'estime de soi.

Comme pour d'autres fonctions d'encadrement, notamment l'animation, il est moins aisé

d'accompagner les apprenants en formation à distance. L'accompagnement académique ou professionnel peut se faire par des interactions exclusivement écrites; des outils simples tels que les courriels, les forums ou les salons de clavardage peuvent répondre aux besoins. De plus en plus de communautés de pratiques utilisent les outils de réseaux sociaux.

L'accompagnement se réduit alors à des échanges d'informations non confidentielles.

L'accompagnement socio-affectif repose sur des échanges interpersonnels dialogiques et multi-sensoriels, parfois fréquents et prolongés. Le téléphone a été presque depuis son implantation l'outil privilégié pour le maintien des liens affectifs avec les « proches éloignés ». Médium synchrone, sans support permanent, il constitue encore le principal outil de communication interpersonnel qui ne garde pas de traces et donc propice aux confidences. Depuis quelques années les messageries instantanées audio et vidéo, via internet, prennent peu à peu le relais. La perception des visages accroît avantageusement la compréhension des échanges et module subtilement les énoncés.

En conclusion, nous constatons que la notion d'encadrement regroupe bien des fonctions et des pratiques qui font appel à de multiples habiletés et compétences qui, dans la plupart des contextes, ne peuvent être assumées par une seule personne. C'est ce qui est sans doute à l'origine de la multiplicité d'approches de cette dimension de l'enseignement-apprentissage, tant par les praticiens que par les chercheurs, chacune mettant plus l'accent sur une fonction que sur d'autres. Il convient donc de tenter de clarifier un peu les rôles des différents intervenants dans l'encadrement des apprenants.

3 Les intervenants qui encadrent.

Lors d'une précédente recherche⁴, nous avons proposé une distinction entre les principaux intervenants en éducation, selon la sphère sociale, la sphère professionnelle et la sphère personnelle. On peut ainsi identifier trois catégories d'agents :

les éducateurs pour l'insertion adéquate des apprenants dans leur milieu social,

les formateurs pour le développement des compétences professionnelles;

les tuteurs pour le développement personnel.

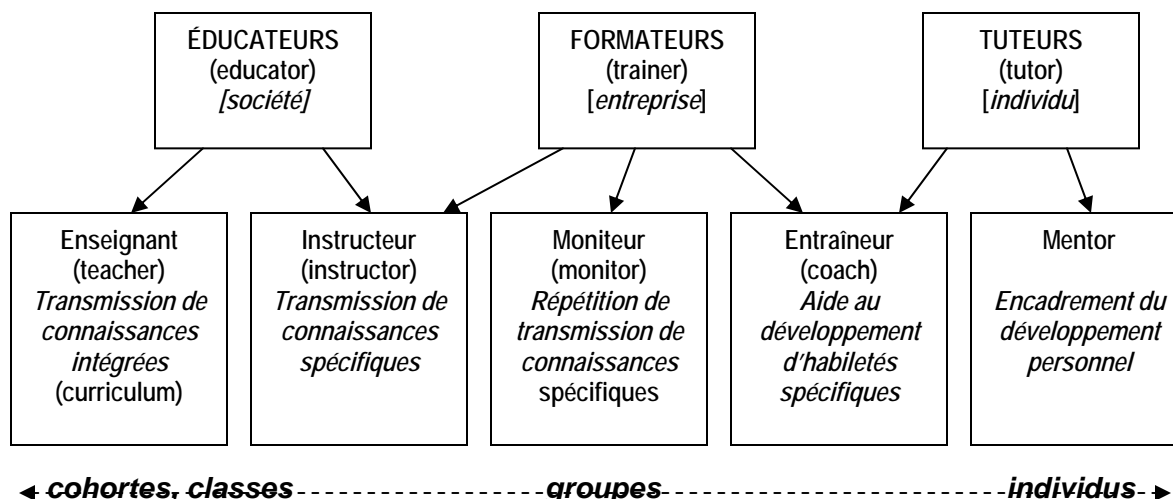


Figure 3-1 - Schéma récapitulatif des principales fonctions d'éducation

⁴ « Guide de communication éducative et de choix technologiques en formation à distance, REFAD, 2009.

Selon les objectifs plus spécifiques de formation, nous identifions cinq types d'agents d'enseignement-apprentissage : l'enseignant, l'instructeur, le moniteur, l'entraîneur et le tuteur. Même si leurs rôles diffèrent en termes d'objectifs d'apprentissage, chacun de ces types d'agent doit assumer des tâches d'encadrement qui diffèrent de l'un à l'autre.

⇒ *Les éducateurs*

Le rôle traditionnellement dévolu aux éducateurs est celui de transmettre des savoirs, fondamentaux dans le cas des enseignants, spécifiques dans le cas des instructeurs. Leurs principales tâches d'encadrement sont aux niveaux de l'aide académique et de l'évaluation des apprenants. Toutefois, compte tenu de l'évolution des stratégies pédagogiques selon une approche socioconstructiviste, ils sont de plus en plus appelés à assumer des fonctions d'animation des groupes-classes. Certains, parmi les plus consciencieux, peuvent prodiguer du soutien personnel à certains apprenants en difficulté.

⇒ *Les formateurs*

En milieu professionnel, les formateurs s'adressent à des groupes plus homogènes dont ils connaissent mieux les profils de connaissances et de compétences. Les apprentissages sont plus orientés vers les compétences et la performance; l'encadrement se fait dans cette optique. Si, comme pour les éducateurs, ils sont responsables de l'évaluation et de la certification des apprenants, leurs interventions d'encadrement se situent au niveau du soutien académique et de l'accompagnement académique ou professionnel, selon qu'ils sont instructeurs ou moniteurs.

⇒ *Les tuteurs*

Les tuteurs sont en relation éducative avec des personnes ou avec des groupes restreints. Les tuteurs individuels sont soit des précepteurs, des coachs ou des mentors.

Les précepteurs assument la plupart des fonctions d'éducation et de formation, incluant le soutien, l'accompagnement et l'évaluation.

Les coachs ou entraîneurs se préoccupent de l'accroissement des performances. Ils s'attachent plus au perfectionnement des apprentissages acquis auprès d'enseignants ou d'instructeurs. Leur principale fonction d'encadrement est celle de soutien technique. Ils doivent aussi faire de l'accompagnement pour développer et maintenir la motivation de leurs disciples. N'étant généralement pas les évaluateurs de ceux-ci, le lien de confiance est généralement fort.

Les mentors sont habituellement des modèles dont les apprenants tentent de s'inspirer. Ils jouissent donc d'un grand prestige auprès de ceux-ci. Le partage d'idéaux, de valeurs et de principes établit une relation étroite entre le mentor et son disciple propice à l'accompagnement professionnel et personnel.

⇒ *Les intervenants dits « non-enseignants ».*

Compte tenu des multiples facettes de l'encadrement, on comprendra que plusieurs d'entre elles ne sont pas assurées par les intervenants directs dans le processus d'apprentissage. Dans les institutions éducatives, on parle de personnels non-enseignants. Il s'agit bien sûr du personnel administratif, des techniciens et des professionnels.

Le personnel administratif assure généralement un encadrement informatif quant au parcours de l'apprenant dans l'institution. L'aide technique est l'apanage des techniciens de bibliothèques, de médias, de laboratoires, etc. Les professionnels de l'orientation et du placement font de l'information mais peuvent assurer un certain accompagnement académique ou professionnel. Quant aux professionnels de la santé, physique ou psychologique, ils répondent à des demandes de soutien au niveau personnel; leur non-implication dans le cursus

académique leur permet parfois de développer des relations de confiance avec les étudiants qui ont besoin d'accompagnement.

4 L'encadrement et les tuteurs à distance.

Faute de faire de l'encadrement une valeur organisationnelle de premier plan, comme le service à la clientèle dans le monde commercial, les institutions éducatives ont tendance à confier les fonctions d'encadrement à des agents spécifiques. Selon les milieux, diverses dénominations sont proposées.

Après avoir inventorié les pratiques apparentées à l'accompagnement en cours-counseling, coaching, sponsoring, mentoring ou encore tutorat, conseil ou consultance, parrainage ou compagnonnage-, Paul (2004, 2009) considère que le titre de « tuteur » émerge du lot.

⇒ *Le tuteur-formateur en entreprise.*

Dans les entreprises, selon Paul (2009) « ce titre de tuteur tend à remplacer d'anciennes appellations telles que maître formateur ou d'application... maître d'apprentissage ou de stage ».

« C'est particulièrement dans le secteur de l'entreprise que se répand la pratique de coaching, partagée aujourd'hui entre deux courants. Le premier, définissant le coach comme entraîneur, est basé sur l'atteinte d'objectifs, la réussite, et une certaine forme de directivité. Le second s'inscrit dans une démarche de réflexivité par un soutien méthodique non directif. Il existe donc une tension interne au champ du coaching, entre le coach entraîneur et le coach maïeuticien.

En outre, Paul souligne la double fonction du tuteur lors des formations en entreprise : celle d'accompagner le novice et celle d'assurer son insertion dans la vie professionnelle. Ainsi, « le tutorat se retrouve alors à la croisée de deux logiques, productive et éducative ».

⇒ *Le tuteur-pair sur le campus.*

Pour Alava (2008), le tuteur est un intervenant désormais reconnu au sein des universités classiques. Toutefois :

« Au sein des universités le tutorat est avant tout méthodologique. C'est non pas un métier mais bien une fonction temporaire réalisée par un étudiant afin d'accompagner l'apprenant dans son parcours. C'est avant tout une pratique de pairs à pairs qui n'intervient que très rarement dans le processus didactique de l'enseignant. ».

⇒ *Le tuteur-orchestre à distance*

Dans les institutions entièrement ou partiellement dédiées à la formation à distance, c'est le terme de « tuteur » qui est le plus en usage lorsqu'on parle d'encadrement. Dès 1985, Henri & Kaye avaient déjà souligné les multiples rôles du tuteur, à la fois : correcteur, instructeur, facilitateur, animateur, intervenant, agent d'encadrement ou moniteur.

Selon Blandin (2006), les questions relatives à « ce groupe professionnel que l'on a coutume de désigner sous le terme formateur ou formateur d'adultes sont nombreuses ». Et il reprend la question récurrente dans les travaux de recherche : « former des adultes fait-il un métier ? ».

En ce qui me concerne, je fais l'hypothèse que si le « Formateur » est introuvable, c'est qu'il est en réalité multiple. (Blandin, 2006)

Après avoir fait le tour des recherches sur le sujet, Blandin propose une définition très dichotomique du tuteur.

Un premier résultat est la confirmation de l'existence de métiers de l'accompagnement, caractérisés par l'exercice d'une série d'activités principales liées à la conduite d'actions de formation, excluant l'acte d'enseigner. (Blandin, 2006)

Par ailleurs, il note un écart important entre la réalité de l'activité exercée par les dits « tuteurs » et le référentiel d'activités décrivant ce métier. Certaines constantes d'activités de tutorat ressortent telles que gérer l'accueil, aider à l'autoformation et l'autonomie, suivre les apprenants, les motiver

Pour Alava (2008), les tâches et les habiletés qui se rattachent au rôle de « tuteur » ne sont pas encore très précises :

« Ce métier ou cette fonction est aujourd'hui bien connu des acteurs de la formation à distance sans que les compétences nécessaires et les pratiques mises en jeu soient clairement identifiées. »

Rodet (2007) reconnaît que « les définitions données du tuteur à distance sont extrêmement variées », et que les fonctions accordées au tuteur varient grandement d'une institution à l'autre.

« Les tâches de tutorat sont variées, dépendent du contexte et des options organisationnelles et pédagogiques. Cela nous renseigne sur la difficulté à définir de manière générique le tuteur. D'une e-formation à l'autre, d'un organisme à l'autre, les attentes tutorales sont différentes. Ces attentes varient également beaucoup selon les personnes qui les formulent : l'institution, le concepteur, le tuteur, les apprenants. »

⇒ *Le tuteur médiateur*

Hotte (2005) tente une définition incluant plusieurs fonctions : accompagnateur, formateur et médiateur.

« Le tuteur en ligne est la ressource humaine désignée pour accompagner l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage. Il est en quelque sorte un formateur représentant l'un des trois acteurs principaux du modèle éducatif de la formation en ligne, soit l'enseignant - concepteur et producteur de modèles de connaissances et de scénarios pédagogiques -, le tuteur, acteur intermédiaire et médiateur auprès de l'apprenant et, finalement, l'apprenant (singulier ou pluriel), responsable de la construction de ses connaissances et compétences. »

En conclusion de cette première approche de la notion d'encadrement, nous dirons qu'elle recouvre de nombreuses activités liées à l'apprentissage, à la formation et au cheminement personnel de l'apprenant. Faute de trouver une dénomination plus adéquate pour les regrouper toutes dans un rôle, le terme de « tuteur » est utilisé. N'est-il pas en horticulture, entre autres, un support à la « croissance » ?

Chapitre 4

LES PHASES DE L'ENCADREMENT

1 Formation et cheminement personnel.

Pour aborder les processus d'encadrement, deux approches sont possibles : le point de vue du prestataire ou le point de vue de celui qui en bénéficie. À la lecture des chapitres précédents, on aura compris que c'est celui du bénéficiaire potentiel que nous privilégions. En effet, si on souhaite optimiser l'enseignement-apprentissage en ligne et accroître le taux de réussite des étudiants, il importe de comprendre l'ensemble de leur démarche de formation pour mieux comprendre leurs besoins et répondre à leurs attentes.

Le processus de formation s'inscrit dans un processus plus long que la durée d'un cours, d'une session, ou d'un programme; il s'inscrit dans l'histoire d'une vie. C'est un aspect dont on doit être conscient si on souhaite encadrer et soutenir efficacement l'étudiant.

Dans ce chapitre, nous tenterons d'analyser les diverses phases et étapes de cette démarche, sachant que pour chacune d'elles correspondent des ensembles de besoins d'encadrement différents. En outre, cette analyse s'appuiera sur une recherche réalisée à partir d'observations faites à l'occasion d'une quinzaine de cours dispensés en ligne depuis une dizaine d'années.

De manière très générale, nous avons observé trois grandes phases regroupant chacune diverses étapes :

- le temps de l'avant : celui qui précède la mise en œuvre du processus d'apprentissage lui-même;
- le temps de l'action : celui de la formation elle-même;
- le temps du suivi : celui de l'évaluation, des bilans et des perspectives.

2 Le temps de l'avant

L'étudiant qui s'inscrit dans une formation, en classe ou en ligne, est dans un cheminement personnel. Ce cheminement est bien différent d'un étudiant à l'autre et, de ce fait, l'engagement de chacun dans le processus d'apprentissage risque d'être lui aussi très différent.

S'il n'est pas encore possible, ni même peut-être souhaitable, de prendre en compte les particularités de chaque parcours individuel, en revanche, il nous semble pertinent et important de connaître certains paramètres qui ont amené les étudiants à s'inscrire à un programme ou un cours spécifique. Un paramètre important, pour comprendre son engagement dans une formation quelconque, est sa liberté de choix.

La formation : un processus souhaité ou obligé.

Les prestataires de formation, notamment l'équipe enseignante, considèrent implicitement que la priorité de l'apprenant est de développer ses connaissances et/ou ses compétences dans le domaine particulier où il étudie. De ce fait, bien souvent, ils minimisent le contexte

psychologique et/ou sociologique dans lequel l'apprenant a entrepris sa démarche. Dépend-elle de lui seul ou de son environnement social ? Cette question est importante car elle est un des paramètres déterminants pour sa motivation à performer et à persévérer.

De manière générale, on assiste à trois cas de figure : les étudiants qui visent leur développement personnel, ceux qui souhaitent accroître leur mobilité sociale par l'obtention de diplômes, et enfin ceux pour qui la formation-recyclage est une question de survie.

⇒ *Les fervents*

L'apprenant a décidé seul d'accroître sa formation par projet ou par défi personnel. L'apprenant n'a aucun doute sur l'importance des connaissances et compétences qu'il doit acquérir; l'estime de soi et l'estime du savoir se confondent. Les performances d'apprentissage renforceront « l'ego ». Pour la suite de notre rapport, nous qualifierons les apprenants dans cette situation de « fervents du savoir ».

⇒ *Les utilitaristes*

L'apprenant veut accroître sa formation parce que c'est le passage obligé vers un objectif qu'il s'est donné personnellement. L'apprenant a un plan de carrière ou veut tout simplement obtenir le droit d'exercer une profession –avocat, comptable, évaluateur, policier, électricien, etc.- ou une activité –conduire, piloter, etc.- . Le processus de formation est alors perçu comme le moyen d'y parvenir; on dira, alors, que la formation est instrumentalisée. Le savoir étant dissocié de l'objectif de réussite sociale, l'apprenant optimisera son processus d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il aura tendance à évaluer les efforts nécessaires pour répondre aux exigences minimales d'apprentissage qui lui permettront d'obtenir une certification lui donnant accès au statut ou à l'activité. La formation sera régulièrement soumise au calcul du rapport « coûts/bénéfices ». L'apprenant aura tendance à vouloir renégocier les exigences de la formation avec les intervenants directs. Les variables logistiques de la formation telles que l'accès au cours –lieux et horaires- et aux ressources –notes de cours, ouvrages de références, équipements scientifiques, etc.- prendront le pas sur la pertinence et l'intérêt des contenus et des activités d'apprentissage. Pour la suite de notre rapport, nous qualifierons les apprenants dans cette situation d' « utilitaristes de la formation ».

⇒ *Les conscrits*

L'apprenant dépend de son environnement social –état, famille, milieu de travail- selon son âge ou son statut et ne décide pas personnellement des apprentissages qu'il doit faire. Les élèves du primaire et du secondaire sont, bien sûr, dans cette catégorie. Il y a aussi les employés et techniciens soumis au « recyclage » dans les entreprises, pour ne pas perdre leur emploi. Il en est de même pour les prestataires d'aide sociale qui doivent, en échange, suivre des formations –langues, recherche d'emploi, etc.-. A priori, l'attitude face au processus d'apprentissage imposé est le plus souvent négative. Si les responsables-décideurs –parents, patrons, agents sociaux- ne portent pas une grande attention à démontrer et à rappeler tout au long du processus, les bénéfices de la formation, celui-ci risque de mener à des résultats médiocres ou à des échecs. Les formateurs eux-mêmes doivent également adopter un comportement « promotionnel » parallèlement aux activités de formations. Par leur soutien et leur encadrement, les responsables et les formateurs doivent développer chez cette catégorie d'apprenants une conscience de la valeur de la formation, de manière à ce que ceux-ci s'approprient cette valeur. Ils doivent viser, au moins, à ce que les apprenants comprennent que la formation est un « instrument » de leur intégration sociale, ou au mieux qu'ils prennent conscience que l'acquisition de connaissances et de compétences est la base de leur développement personnel et, conséquemment, d'une meilleure estime de soi. Pour la suite de notre rapport, nous qualifierons les apprenants dans cette situation des « conscrits de la

formation ».

Le choix du domaine de formation

La demande d'admission dans une institution ou à un programme de formation est une démarche importante pour l'apprenant; elle est l'aboutissement d'une réflexion qui a dû prendre en compte divers facteurs, les uns en lien direct avec le domaine d'apprentissage, les autres en rapport avec les conditions de vie de l'apprenant. De la part de l'étudiant, la demande d'admission présuppose une conscience préalable de ses aspirations mais aussi de ses compétences et de ses limites, de ses goûts et de ses aversions, de son soutien socio-affectif et de ses ressources matérielles. Bien des interrogations se font avant de faire une demande d'admission. C'est dans cette période de « l'avant » que divers services d'information, d'aide et de soutien doivent être mis à la disposition des éventuels postulants.

⇒ *Le personnel-conseil dans les institutions.*

À cette étape préliminaire, on peut considérer que le personnel clérical et les agents administratifs sont des agents d'encadrement. Selon les niveaux de formation, des personnels plus spécialisés et des professionnels –orienteurs, psychologues, registraires, etc.- jouent également un rôle important dans le guidage des futurs apprenants bien qu'ils ne soient pas systématiquement sollicités.

Au niveau universitaire et de manière plus marquée dans les cycles supérieurs, le corps professoral a un rôle important à jouer avant même toute prestation d'enseignement ou de coaching académique. Les professeurs peuvent aider à préciser ou rectifier les perceptions sur le domaine d'études et les champs de spécialisations.

⇒ *L'information en ligne*

Toutes ces démarches plus ou moins formelles que fait, ou devrait faire, tout futur étudiant, sont moins aisées « à distance ». La forte « culture de la présence » dans les institutions d'éducation fait en sorte que les contacts médiatisés, par téléphone ou courriel, sont plus fonctionnels et formels; les personnes sollicitées s'en tiennent presque exclusivement aux informations standard, faisant peu de place au questionnement vers le candidat aux études pour en connaître ses besoins précis.

Depuis quelques années, beaucoup de ces informations ont été mises en ligne pour « soulager » le personnel administratif. Or, pour une prise de décision éclairée, moment crucial dans le cheminement du futur apprenant, des échanges approfondis et adaptés sont nécessaires. Alors que, maintenant, la gestion académique et les tâches cléricales sont largement informatisées, on peut penser que le rôle des agents administratifs devrait être orienté prioritairement vers le « service à la clientèle ».

Les choix spécifiques

Dans la suite logique de l'admission, le futur apprenant peut être amené à faire d'autres choix lors de son inscription dans l'institution qui l'a admis.

Dans l'enseignement secondaire, aux premiers niveaux, les choix se font d'abord sur certains cours optionnels. Puis, les dernières années, ils se font sur les orientations, générale ou professionnelle, scientifique, artistique ou sportive, souvent de concert avec les parents.

Au niveau collégial, l'éventail d'options est plus large mais les règles combinatoires de cours sont plus complexes. Il est alors plus difficile pour l'apprenant d'en comprendre la logique souvent interne au domaine d'apprentissage qu'il a choisi mais qu'il ne connaît pas encore. La notion de « prérequis », si pertinente pour les responsables de la formation, n'est pas évidente

d'emblée (à) pour un néophyte. Pour la confiance, la motivation et pour accroître la probabilité de réussite et de performance du futur apprenant, il importe qu'il comprenne bien le cheminement qu'on lui propose en début de parcours.

Ceci est encore plus important au niveau universitaire où l'étudiant s'engage dans un processus de spécialisation et de professionnalisation qui, au cours de la progression de cycle en cycle, restreint les possibilités de bifurcation. Les choix de parcours doivent être éclairés. En outre, les universités offrent généralement, en début de session, un délai de résiliation des inscriptions aux cours. Cette disposition permet à l'étudiant d'évaluer, à la lumière du plan de cours proposé, si le contenu correspond à la perception qu'il en avait et s'il pense pouvoir en rencontrer les exigences, compte tenu de ses disponibilités et de ses compétences.

3 Le temps de l'action.

Que la formation soit offerte en groupe-classe, réel ou virtuel, ou en formation individuelle, elle implique l'établissement d'une période d'apprentissages déterminée et d'une échéance pour les réaliser, qu'on appelle une « session de formation ». Que cette période soit étalée dans le temps, quelques mois ou plus, ou condensée sur quelques semaines voire quelques jours, la réalisation des activités d'apprentissage se fait généralement selon un agenda plus ou moins précis ou souple qui détermine le rythme du processus.

La dynamique d'une formation bimodale.

Comme nous l'avons déjà signalé, la formation en ligne n'est plus l'apanage des institutions de formation à distance, puisque les institutions traditionnelles offrent aussi des formations en ligne pour leurs étudiants réguliers sur le campus. Dans ces institutions, le fonctionnement des cours par groupe-classe et par sessions de 15 semaines, à raison d'une rencontre par semaine, demeure le modèle largement dominant. On assiste ainsi à des formules bimodales dans lesquelles l'étudiant fait une partie de la démarche d'apprentissage en ligne et participe à certaines rencontres en classe. Selon les cas, les rencontres peuvent être relativement fréquentes, une fois aux deux ou aux trois semaines, ou réduites à l'essentiel, au début et à la fin de la session. Quelle que soit la proportion de présence par rapport à l'apprentissage en ligne, nos observations nous amènent à distinguer cinq phases dans la dynamique du cours.

⇒ *Phase 1.*

Une première rencontre est nécessaire pour permettre aux étudiants de se connaître et négocier des accords de collaboration en équipe ou en groupe-classe. Les outils de communications disponibles en ligne ne suffisent pas. Le contact réel entre les étudiants est essentiel à la dynamique ultérieure du cours. En effet, les échanges en présence sont connotés par les signes para verbaux –intonations, amplitude de la voix, rythme, etc.- et par les comportements non verbaux qui expriment la personnalité d'un interlocuteur. Les échanges exclusivement verbaux par courriel, dans les forums ou par clavardage, ne permettent pas une connaissance intuitive d'autrui. À la suite de cette rencontre des échanges peuvent se faire par courriels pour préciser et/ou confirmer certains engagements pris entre les étudiants ou avec le/les responsables de la formation. En bref, cette première période est cruciale pour le succès du cours et des performances individuelles. L'encadrement consiste, d'une part à préciser la logistique du cours, (et) d'autre part à faciliter les échanges entre les étudiants qui se rencontrent pour la première fois.

⇒ *Phase 2*

Dans une seconde phase, les étudiants s'organisent et expérimentent la collaboration avec leurs pairs. C'est durant cette phase que l'accompagnement pédagogique est le plus important;

les étudiants posent les questions importantes sur les contenus du cours, sur les méthodes et sur les exigences pour les travaux.

⇒ *Phase 3*

Au milieu du parcours, une rencontre, réelle ou virtuelle, est nécessaire pour permettre l'expression des inquiétudes ou des frustrations, pour résoudre les conflits larvés et remotiver les moins engagés dans le processus de formation. La personne chargée de l'encadrement doit principalement mettre en œuvre ses habiletés d'animation de groupe (et) mais aussi ses talents de motivateur. Lorsque la dynamique du groupe est bien engagée, que les relations entre les étudiants sont non conflictuelles, il est possible de tenir cette rencontre via des moyens de communication synchrones.

⇒ *Phase 4*

La quatrième phase en est une de « routinisation ». Les étudiants savent ce qu'ils ont à faire par rapport au cours et par rapport à leurs pairs, s'ils travaillent en collaboration. Les demandes se font entre étudiants; le/les responsables sont peu sollicités, sauf, peut-être à l'approche des échéances.

⇒ *Phase 5*

À la fin de la session, une rencontre en présence est nécessaire pour clore le processus d'apprentissage. Si un examen est prévu, la présence va de soi. Cette rencontre peut être l'occasion de la présentation des travaux par les étudiants. En fin de rencontre, une période suffisamment longue doit leur être réservée pour qu'ils soient invités à exprimer leurs impressions sur le cours. Si cet exercice peut être utile aux formateurs pour avoir du feedback sur le design pédagogique et la prestation, il l'est surtout pour les apprenants qui ont l'occasion de conceptualiser leur analyse du processus d'apprentissage qu'ils viennent de vivre.

Nous résumons ces constats dans le schéma ci-dessous.

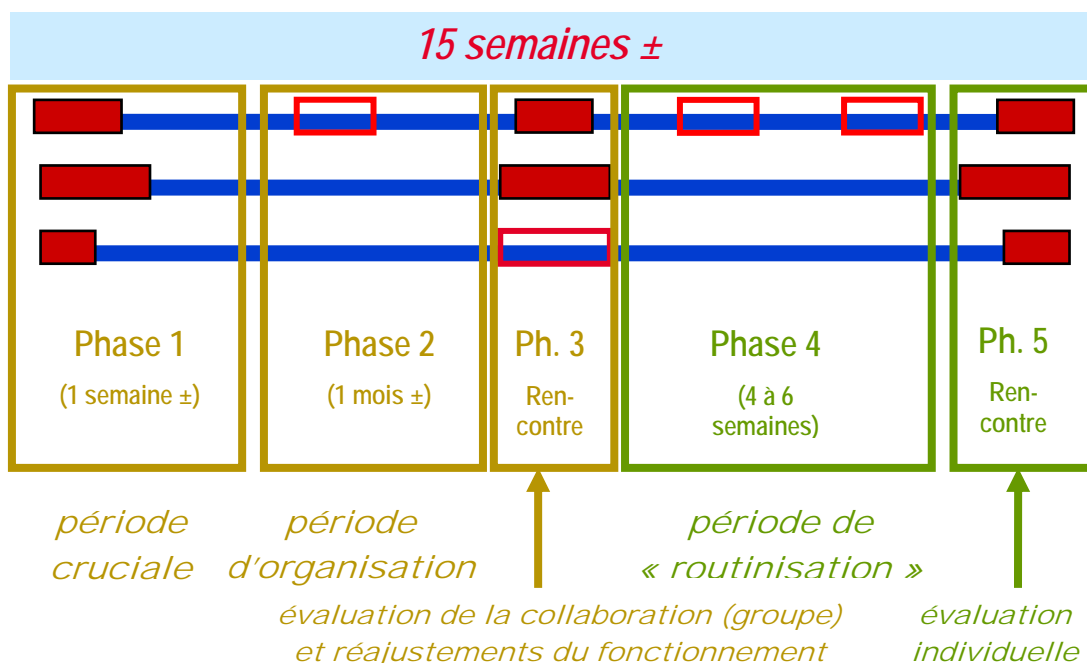


Schéma 4-1 – Les phases d'une session en formation bimodale.

Dynamique d'une formation « tout en ligne »

Alors que, pour l'enseignement-apprentissage en salle de classe, les apprenants s'ajustent peu ou prou au rythme du groupe, à distance la rareté d'activités « synchrones » laisse une plus grande liberté à chaque apprenant dans sa démarche d'apprentissage. L'émulation implicite du groupe est absente. Si cette situation a sans doute moins d'impact sur ceux que l'on a identifiés, plus haut, sous le vocable de « fervents du savoir », elle peut constituer un sérieux handicap pour les « conscrits de la formation ».

Aux niveaux postsecondaires où l'on demande à l'étudiant une certaine appropriation de la démarche d'apprentissage, une session de formation (,) passe par trois phases :

- l'adaptation de la logistique du cours;
- l'exploration des ressources et la recherche de collaborations;
- la réalisation des activités d'apprentissage qui mèneront à l'atteinte des objectifs de savoirs et/ou de compétences.

L'ampleur accordée à chacune de ces trois phases dépendra de la personnalité, voire du style de l'apprenant, mais aussi du comportement réactif ou proactif des personnes chargées de l'encadrement.

⇒ *L'organisation.*

L'appropriation de la logistique du cours.

Le plan de cours, distribué aux étudiants en début de session, présente la logistique du cours : les exigences d'apprentissages et de réalisations, parfois les critères d'évaluation et les attentes formelles, l'agenda, les références et ressources disponibles, la démarche et l'encadrement pédagogique.

L'étudiant va donc d'abord chercher à s'approprier la logique sous-jacente à la démarche qui lui est proposée. Il a besoin de comprendre les liens implicites qui relient les ressources aux activités d'apprentissage et aux exigences, et l'ampleur impartie à chaque exigence. C'est en fonction de cette compréhension qu'il sera en mesure d'intégrer cette démarche dans son parcours personnel.

En classe, la première rencontre est souvent consacrée à des éclaircissements sur certains aspects du plan de cours, à l'expression des « hyperliens » implicites, et parfois à une justification plus approfondie des exigences énoncées. À distance, seuls des échanges médiatisés, au mieux par téléphone, le plus souvent par courriel, peuvent répondre à ces besoins.

Le cadre personnel d'apprentissage.

À cette étape, l'étudiant n'est pas encore engagé dans les activités d'apprentissage. Il doit organiser son environnement en fonction des exigences du cours : gestion du temps, de l'espace et des ressources nécessaires.

Quant à la gestion du temps, il devra planifier son temps, réserver des plages horaires pour ses activités d'apprentissage et parfois négocier des compromis avec ses proches, famille ou amis. Dans d'autres cas, c'est avec le milieu de travail ou encore avec les groupes associatifs auxquels il participe.

Sur un campus, les étudiants disposent d'espaces et de locaux spécialisés pour réaliser leurs apprentissages. En formation en ligne, le lieu principal d'apprentissage étant généralement

(dans) l'espace domestique, les étudiants ont, parfois, à le négocier avec leurs proches. Avec l'espace, il y a aussi, éventuellement, les équipements informatiques ou de télécommunication à partager, sans oublier l'amplitude sonore dans l'environnement domestique.

Tous ces éléments du cadre logistique que l'apprenant doit maîtriser avant de plonger dans les activités d'apprentissages ne sont, bien sûr, pas du ressort de l'institution formatrice. À cette étape, l'encadrement est dans l'espace domestique. La collaboration, ou non, des proches est un facteur important de facilitation, de motivation et donc de persévérance de l'apprenant, sur lequel les institutions n'ont pas de contrôle.

Les ressources documentaires.

Les aspects logistiques étant réglés, l'apprenant fait l'inventaire des ressources documentaires dont il dispose en regard de celles qui lui seraient utiles. À cette étape, il prend connaissance des ressources documentaires et des références fournies par l'équipe de formation. Des demandes d'informations sur l'accès et la disponibilité de telles ressources sont éventuellement faites aux personnes chargées de l'encadrement.

L'organisation de la collaboration.

Lorsque les apprenants à distance font partie d'un groupe-classe virtuel, ils peuvent être amenés à faire tout ou partie de leurs activités d'apprentissage en équipe. Le début de la session consiste alors à la composition et à la régulation des équipes.

À cette étape, on observe que les échanges entre apprenants ne portent pas vraiment sur les contenus d'apprentissage, mais sur les rôles et les tâches que se répartiront les apprenants. Comme dans toute dynamique de groupe, cette phase en est une, d'abord, d'apprivoisement. Les participants s'expriment tout en observant les autres pour se former une opinion sur eux, leur accorder, ou non, leur confiance et établir des accords tacites ou explicites. On sait que le non verbal est un métalangage qui indique le degré de crédibilité à accorder au message verbal et, par voie de conséquence, le degré de confiance à accorder à la personne qui l'émet.

En présence, il est possible de décoder les signes non verbaux qui accompagnent les interventions verbales ; à distance par courriel, par clavardage ou dans un forum, ces informations manquent. Les moyens de communication utilisés lors de cette première phase d'échanges en équipe ont donc une grande importance. Avec les médias, qui ne permettent que les échanges écrits, les messages sont pris « à la lettre » par les récepteurs. Les formes affirmatives ou négatives, sans nuances, sont interprétées comme péremptoires et définitives et sont perçues comme provocantes; un climat conflictuel peut alors se développer peu propice à une négociation sereine de la collaboration entre apprenants.

À cette première étape, de négociation, les moyens multimédias sont préférables. Ils permettent aux participants de s'entendre et de se voir et donc d'interpréter les échanges en fonction des signes para-verbaux et non verbaux.

⇒ La réalisation des activités d'apprentissage

C'est lorsque l'étudiant a fini d'organiser son environnement d'apprentissage qu'il passe à l'action. Bien sûr, on doit cependant constater que l'étape d'organisation peut être plus ou moins longue selon le type de personnalité de l'apprenant. Les interventions des responsables de l'encadrement devraient contribuer à réguler et à normaliser cette période.

L'apprentissage individuel.

Les étudiants qui s'inscrivent dans des institutions de formation en ligne offrant la possibilité de débiter un cours à n'importe quel moment, sont, de ce fait, isolés dans leur cheminement. Il en

est de même pour ceux qui suivent des cours programmés par session mais où les activités d'apprentissage n'impliquent pas la collaboration entre étudiants. L'apprenant doit donc faire ses apprentissages seul; sa réussite repose sur son caractère, sa personnalité, son style et surtout sa motivation. L'apprentissage demande toujours un effort surtout intellectuel dont les résultats ne sont pas immédiatement tangibles. Isolé, l'apprenant n'a pas l'émulation que produit l'observation du cheminement et de la progression des autres dans leurs apprentissages. Bien des apprenants ont exprimé un sentiment de solitude, de traversée du désert. C'est durant cette période que l'encadrement pédagogique et motivationnel est très important, car l'apprenant individuel a besoin de sécurisation en regard de son apprentissage.

La dynamique des groupes-classes.

Lorsque la formation en ligne se fait en groupe-classe virtuel et l'apprentissage en équipe, les interrogations relatives aux activités et aux réalisations demandées se font entre les participants. La répartition des rôles étant faite, les échanges portent essentiellement sur le contenu du cours. C'est l'étape de la collaboration.

Le rôle des responsables de l'encadrement est alors de réguler les échanges et de veiller à ce que les apprenants suivent le cheminement proposé. Il doit également maintenir la motivation collective qui entraînera à son tour l'engagement des moins motivés.

⇒ *La production des objets d'évaluation*

Pour constater la réalisation des apprentissages, ceux-ci doivent se traduire par des productions soumises à évaluation. Qu'il s'agisse de projets d'envergure, d'examens ou de performances, la période de réalisation en est une de tension pour chaque apprenant. Plus que dans les autres périodes, les demandes d'aide ont trait aux exigences du cours et visent une sécurisation de l'apprenant. Les réponses doivent être données sans délai et elles doivent être claires et précises. L'usage du courriel est alors approprié.

Il va de soi, qu'en formation en ligne, on a moins recours aux examens que dans les formations sur campus. Ce sont, bien souvent, des projets d'envergure réalisés par les étudiants qui servent à évaluer leurs apprentissages. Toutefois, dans certains domaines pratiques ou artistiques, il importe de vérifier les savoir-faire acquis. Des épreuves en présence sont alors organisées. Pour l'étudiant à distance, plus que pour les étudiants sur campus, ce moment est une épreuve car il implique un déplacement dans un environnement avec lequel il n'est pas familier. La présence de responsables d'encadrement est alors souhaitable.

4 Le temps du suivi

Après la période d'apprentissage comme telle, l'étudiant n'est plus en phase d'apprentissage à proprement parler. Il est en attente de l'évaluation de son apprentissage, de commentaires sur ses éventuelles lacunes et de(s) conseils pour une nouvelle phase éventuelle d'apprentissage.

L'évaluation sommative.

L'attente des résultats est une période de supputations que l'étudiant fait seul ou avec ses pairs lorsqu'il a fait ses apprentissages dans un groupe-classe et est soumis au même type d'évaluation qu'eux. Le soutien entre pairs vise la sécurisation quant à l'issue du processus d'apprentissage. Lorsque cette période se prolonge, on observe un certain désengagement des étudiants par rapport au processus d'apprentissage. Les résultats sont alors perçus comme « utilitaires » pour passer à autre chose.

L'évaluation formative

Lorsque les évaluations sont produites assez rapidement après la réalisation des activités d'apprentissage, les commentaires formatifs sont alors nécessaires et attendus. Ils permettent à l'étudiant de procéder à une réflexion au niveau métacognitif sur sa démarche d'apprentissage.

La mise en perspective des performances.

En outre, durant son parcours académique, l'analyse des évaluations sommatives des cours ne suffit pas; un recul critique sur les habiletés cognitives, sociales ou manipulatoires est nécessaire pour confirmer ou infirmer les habiletés de l'apprenant à poursuivre. Sur le campus, les échanges informels avec les professeurs et les pairs aident à cette attitude réflexive. À distance, même si la posture critique individuelle est toujours possible, le « feedback critique » des responsables et des co-apprenants est moins aisé; les commentaires nécessairement écrits, sur les travaux ou par courriel, sans rétroaction immédiate, non conversationnelle, et sans les subtiles nuances du para-verbal et du non verbal, sont perçus comme plus péremptoires et définitifs. Dans ce contexte de la formation en ligne et dans cette optique de maintien d'un accompagnement personnel de l'étudiant dans son parcours académique, les modalités de soutien présentent un défi important pour les institutions de formation.

Persévérance aux études

Malgré l'attention portée à l'encadrement par les établissements d'enseignement en formation en ligne, les taux d'abandon et les échecs demeurent élevés. **Sauvé** et ses collaborateurs (2007) ont mené une étude sur la réussite des étudiants de niveau universitaire lors de leur première session universitaire. Les résultats indiquent que 48 % ont abandonné, comparé à 5% des étudiants du campus. Parmi les raisons poussant les étudiants à distance à abandonner, la principale difficulté réside dans la gestion du temps d'études et de travail. Ceci est également perçu par les tuteurs qui constatent la démotivation découlant de la conciliation travail et études. (Munoz, 2009).

Déjà en 2003, Dorais mentionnait que les principales causes d'abandon des étudiants à la formation en ligne étaient soit liées au tuteur ou au professeur (manque de disponibilité; manque de précision dans les réponses ou les explications; etc.), soit reliées au manque de compréhension et de soutien des proches. La sphère privée échappant au contrôle institutionnel, c'est pour l'encadrement par l'équipe de formation que certaines améliorations, notamment en ce qui concerne les relations avec les apprenants, devraient être envisagées.

Le graphe présenté page suivante synthétise le « temps de l'action » pour les cours « tout en ligne ». On tente d'y représenter la pondération relative des types d'encadrement exercés par les principaux intervenants par rapport à l'apprenant : l'équipe de formateurs, les co-apprenants, les proches.

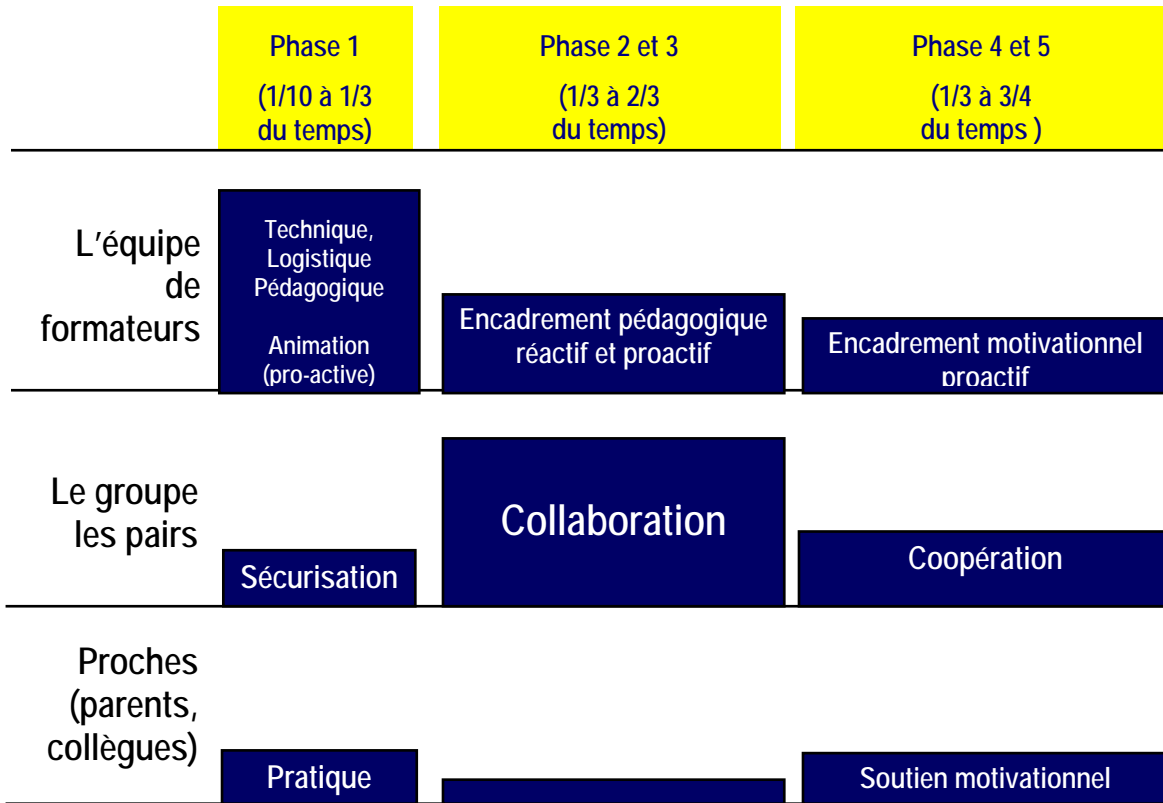


Schéma 4-2 – Les types d'encadrement selon les phases d'une formation « tout en ligne ».

Chapitre 5

L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE

*« Le formateur doit savoir : accompagner, écouter, conseiller, évaluer l'autonomie de l'apprenant par rapport à ses outils, prévoir les difficultés à venir, penser par rapport aux objectifs à atteindre, mutualiser les apports respectifs, être présent lors des différentes phases d'intervention (accueil, démarrage, suivi, phase finale) et être disponible... à tout le reste!
(Jacquinot, G.;1999)*

1 Planification pédagogique et encadrement.

La transposition en ligne des cours prévus pour la classe.

La mise de cours en ligne provoque nécessairement une réflexion sur la stratégie pédagogique implicitement adoptée en classe et les pratiques qui l'accompagnent. Comme nous l'avons déjà mentionné, lorsque les premiers universitaires se sont lancés dans des expériences de formation bimodale, en ligne et en classe, ils ont d'abord reproduit en ligne le modèle de leur enseignement en classe, le plus souvent magistral. En mettant leurs notes de cours et leurs textes de référence en ligne, ils pensaient que cela suffisait puisque, avant ou après une rencontre en classe, les étudiants devaient étudier ces mêmes documents. En classe, ils étaient généralement invités à faire la preuve de leur apprentissage par des exercices ou des discussions. En ligne, ils pouvaient également faire les exercices ou discuter avec des pairs via des outils de communication. Quant aux directives pour les travaux et les critères d'évaluation, ils étaient décrits dans le syllabus reproduit en ligne.

Les premières expériences de mise en ligne ayant été faites avec des groupes d'étudiants déjà inscrits en cours réguliers sur le campus, on a rapidement constaté que ces étudiants préféraient se rendre en classe. Même s'ils ne posaient pas nécessairement de questions, ils appréciaient la possibilité qu'ils avaient de le faire au moment souhaité. Les cours dispensés de manière bimodale restent, dans bien des cas, des cours en classe.

La planification des cours tout en ligne.

Si de tels cours étaient offerts « tout en ligne », ils susciteraient beaucoup d'insatisfactions. Les cours tout en ligne, généralement offerts par les institutions dédiées à la formation à distance, sont minutieusement planifiés conformément à leur tradition, car en ligne, quelle que soit la stratégie pédagogique privilégiée, le professeur est absent. Il faut donc tout prévoir pour que l'étudiant puisse mener avec succès son cheminement d'apprentissage.

La planification d'un cours est une activité bien différente de l'acte d'enseigner. Le concepteur n'a, en principe, aucun contact avec les étudiants. Expert de la matière, il en connaît les difficultés et doit, en conséquence, prévoir une démarche d'apprentissage adaptée aux apprenants. Un nouvel acteur apparaît dans le processus de formation : le tuteur.

Dans les formations bimodales, le professeur cumule les rôles de concepteur et de tuteur. Il peut ainsi aider les étudiants en difficulté dans l'apprentissage de la matière elle-même. En formation tout en ligne, le tuteur n'est pas nécessairement un expert de la matière; en revanche,

il est familier avec la démarche d'apprentissage et peut conseiller l'étudiant pour une démarche d'apprentissage qui lui serait plus adaptée.

Comme nous l'avons déjà mentionné en commençant, en dehors des pages de contenu, on propose à l'apprenant des réponses aux questions le plus fréquemment posées dans des pages dites de foire aux questions. Toutefois, en enseignement comme ailleurs, on ne peut pas tout prévoir et certains apprenants n'aiment pas beaucoup consulter ces documents de questions-réponses, soit parce qu'ils considèrent que leurs questions sont originales, soit parce qu'ils souhaitent avoir un contact avec un formateur. En ligne, comme en formation à distance, le besoin d'une personnalisation des apprentissages se fait sentir.

Apparition des « tuteurs »

À la Télé-université, c'est au début des années 80 qu'on introduisit plus formellement la fonction de tuteur. Leur rôle en était un d'abord de soutien logistique pour les questions relatives à l'organisation du cours et d'intermédiaire entre les apprenants et les professeurs-concepteurs pour les questions de contenus et de méthodologie, ces tuteurs souvent en charge de groupes-cours différents n'étant pas nécessairement experts dans les champs de connaissances ils ne pouvaient pas intervenir sur les objets d'apprentissage.

En raison des possibilités de délocalisation que permet internet, désormais, les tuteurs de la Télé-université sont eux-mêmes à distance. De ce fait, ils sont rarement conviés à participer à l'élaboration et à la production des cours, même s'ils possèdent une certaine expertise dans la matière des cours dont ils ont la charge. Toutefois, leur rôle consiste donc à résoudre les difficultés éprouvées par les apprenants, qui n'ont pas été anticipées par les concepteurs du cours.

La constitution traditionnelle de groupes-cours, c'est-à-dire d'apprenants à distance suivant un rythme commun d'apprentissage, ayant été abandonnée pour permettre à chaque apprenant potentiel de débiter et de terminer son processus d'apprentissage aux moments qui lui conviennent, a accru l'importance des tuteurs. Même s'ils ont en charge un certain nombre d'apprenants, ils entretiennent avec chacun une relation plus personnalisée puisque les repères de groupe et les comparaisons implicites ne sont plus présents. Dans cette optique, le téléphone a été le médium privilégié.

Si l'introduction des communications numériques au tournant du millénaire a facilité les échanges entre les apprenants à distance et leurs tuteurs, le rôle de ceux-ci s'est transformé et précisé pour devenir le médiateur central de l'enseignement-apprentissage.

L'encadrement tutoral

Selon Decamps (2009), l'encadrement tutoral peut être vu sous trois angles : la modalité de mise en oeuvre du tutorat, sa temporalité et les fonctions prises en charge par les interventions tutorales.

⇒ *La modalité d'intervention*

La modalité d'intervention du tuteur est soit réactive, soit proactive. Son intervention est réactive lorsqu'il répond à une demande d'un étudiant. Il attend d'être sollicité par l'apprenant. Il est disponible, mais ne s'impose pas dans le processus d'apprentissage de l'étudiant. Toutefois selon De Lièvre & al. (2006), cette passivité peut mener à une sous-utilisation des ressources disponibles et un taux de défection élevé.

La modalité proactive selon laquelle le tuteur intervient à son initiative, procure aux étudiants le sentiment d'être accompagnés. Le tuteur peut tenter de devancer une demande d'étudiant pour maintenir l'engagement de celui-ci. Par ailleurs, elle permet au tuteur d'anticiper les difficultés

que les apprenants sont susceptibles de rencontrer. Selon Decamps, les interventions proactives sont plus souvent centrées sur le processus alors que les interventions réactives sont davantage ciblées sur le produit de l'apprentissage.

⇒ *La temporalité des interventions tutorales*

La modalité d'intervention se définit aussi par le moment et la durée de son application. Elle peut être permanente ou occasionnelle. Lorsque le tuteur intervient de manière proactive tout au long de la formation, elle est quasiment permanente. Elle peut être systématique lorsqu'elle ponctue certaines étapes.

⇒ *Les fonctions de l'encadrement tutoral*

Les rôles tenus par le tuteur sont multiples : correcteur, instructeur, facilitateur, animateur, intervenant, agent d'encadrement ou moniteur. En outre, ses interventions se situent à quatre niveaux définis par Quintin : socio-affectif, pédagogique, organisationnel, technique et administratif.

En outre, ces fonctions peuvent être réparties sur un ou plusieurs intervenants à des moments définis. Cette multiplicité d'intervenants justifie pleinement la nécessité de coordonner leurs interventions dans un scénario d'encadrement.

Le plan d'encadrement

De Lièvre (2008) mentionne qu'il est important de distinguer le scénario pédagogique du scénario d'encadrement. Le premier vise à décrire le rôle de chaque membre de l'équipe pédagogique. Le scénario d'encadrement détermine les modalités selon lesquelles les tuteurs assureront leur encadrement.

En effet, il est important de déterminer quand le ou les chargés d'encadrement doivent intervenir, de manière proactive ou réactive, et l'ampleur de leur intervention pour laisser à l'apprenant la marge suffisante pour être confronté aux nouvelles connaissances qu'il doit acquérir. Dans bien des cas, l'encadrement est limité à une fonction de suivi cognitif. Les dimensions sociale, affective ou motivationnelle sont reléguées aux interactions entre les pairs.

À la Télé-université, le rôle des tuteurs est essentiellement pédagogique; il consiste à aider à la compréhension de la matière et à évaluer les travaux des étudiants. Au-delà de la matière elle-même, leur rôle consiste à sécuriser l'étudiant sur sa progression, sur ses compétences à répondre aux exigences et à réaliser ses travaux, et à maintenir sa motivation. Le tuteur est aussi l'interlocuteur institutionnel pour les renseignements sur les formalités administratives.

2 L'encadrement comme accompagnement.

Les institutions de formation à distance ont transposé le modèle de planification des apprentissages, qu'elles avaient développé, à la formation en ligne. Ce sont les apprenants qui réalisent leurs apprentissages à partir d'un cadre pédagogique élaboré par des concepteurs-experts. Le tuteur est un accompagnateur; sa fonction n'est pas d'enseigner mais de contrôler que les apprenants suivent le cheminement prévu. Il doit être prêt à répondre à leurs demandes. Ce modèle d'apprentissage, non magistral, s'inscrit dans l'approche socioconstructiviste.

Langage et développement selon Vygotski

Le socioconstructivisme est une conception de l'éducation qui repose sur le principe que chaque apprenant est l'agent de son propre apprentissage et de l'apprentissage du groupe, par le partage réciproque des savoirs. Cette conception trouve ses fondements dans la pensée de

Vygotski, pour qui le langage partagé par l'enfant avec son environnement social est à la base de son développement intellectuel. Le langage d'abord « égocentrique » de l'enfant se « standardise » peu à peu avec son environnement social pour devenir son langage « intérieur » à l'âge adulte.

Le langage est, selon Vygotski, un médiateur nécessaire dans le développement et le fonctionnement de la pensée. En outre, il existerait deux zones de développement intellectuel chez l'enfant : ce qu'il peut apprendre de lui-même, et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'un adulte compétent. La « zone proximale de développement » est tout ce que l'enfant peut maîtriser quand une aide appropriée lui est donnée. Ainsi, l'éducateur a bien une fonction ; il n'a pas seulement qu'à attendre que l'enfant construise par lui-même, en toute autonomie, ses savoirs, par une maturation psychologique plus ou moins naturelle.

La collectivisation du savoir.

Durant les années 60-70, la remise en question, par divers mouvements sociocritiques, de la suprématie des « maîtres », de leurs discours reposant implicitement sur l'idéologie dominante, a suscité l'émergence de conceptions de la formation basées sur le partage des points de vue sur les savoirs. Cette conception de la formation orientée sur la construction sociale du savoir entre pairs et qui, à son tour, reposait sur l'idéologie implicite de la « collectivisation du savoir » dans la lignée du marxisme, s'est réclamée plus officiellement de Vygotski.

L'humanisation de la formation en ligne par les TIC

Le développement des communications numériques interactives, permettant des échanges synchrones y compris la télécollaboration sous diverses formes, a permis à cette approche de trouver là un cadre propice à sa mise en œuvre et à son développement, notamment en formation à distance. La faiblesse des contacts humains constituant le talon d'Achille de celle-ci, la possibilité de recréer une dynamique de classe entre apprenants à distance favorisait grandement le recours à cette approche socioconstructiviste.

En outre, généralement basée sur des études de cas et des résolutions de problèmes, cette approche pédagogique peut paraître a priori moins théorique car elle confronte immédiatement les apprenants à des problèmes réels. Par ailleurs, le travail en équipe force l'apprenant à distance à prendre en considération des points de vue et des arguments autres que ceux présentés dans les ressources officielles du cours et dont, seul et isolé, il n'aurait pas eu la chance d'avoir connaissance sans une longue recherche sur internet.

Cette approche appliquée en ligne, est aussi utilisée dans plusieurs secteurs universitaires (médecine, droit, sciences humaines) pour la résolution de problèmes, les études de cas, les jeux de rôles, etc.

L'apprentissage collaboratif comme « conversation ».

Les connaissances sont tout d'abord un produit social en ce sens qu'elles reflètent les préoccupations, les interrogations collectives. Elles sont aussi le fruit de dialogues constants entre les chercheurs, les techniciens et les artistes.

Ainsi, outre un processus cognitif, l'apprentissage comporte des processus critiques et consensuels qui ne peuvent s'opérer que par les interactions entre apprenants. Ces processus étaient à l'œuvre traditionnellement en classe par les interactions professeur-étudiant et entre les étudiants. Avec le développement des supports audio-visuels et informatiques, ces processus ont été fortement réduits. Les outils de communication disponibles sur internet permettent de redévelopper ces fonctions via les apprentissages collaboratifs.

L'apprentissage collaboratif s'appuie principalement sur des échanges verbaux -oraux ou écrits- qui prennent les formes de la « conversation » (mise en commun d'informations), et de la discussion (échange d'arguments rationnels). Les interlocuteurs apprennent alors en construisant un savoir commun. Leurs rapports interpersonnels sont égaux. Leurs connaissances étant moins « acquises » que « construites », leur rapport au savoir est plus marqué par la liberté et la créativité que par la soumission et la reproduction.

Alors que la conversation « en présence » est en grande partie tributaire de la dynamique du groupe, dominée par les problèmes de relations interpersonnelles -reconnaissance mutuelle, conflits de leadership, etc.-, la conversation médiatisée aide les participants à faire abstraction du niveau relationnel au profit d'une attention portée sur le contenu.

Par ailleurs, la conversation « en présence » est tributaire de la linéarité du temps ; les interventions doivent se juxtaposer dans le temps selon un ordre plus ou moins formel (ordre de prise de parole) qui interfère souvent avec la logique du discours, au point de générer des coq-à-l'âne contre-productifs. Les conversations médiatisées permettent la production d'hypertextes riches en informations et considérations sémantiquement connexes. Mais on se trouve alors confronté à un problème de cohérence, de convergence et de synthèse, nécessaires à tout savoir. La planification et la structuration des interactions sont indispensables pour les rendre productives, ce qui n'est pas toujours évident pour les instructeurs :

« L'idée que l'interaction doive être planifiée de manière explicite dans les cours à distance semble être un concept difficile à accepter ou comprendre pour beaucoup d'instructeurs. » (Kearsley, 1995)

Les outils de messageries numériques, tels que courriels et forums permettant des échanges fréquents et rapides, synchrones ou asynchrones, sont particulièrement adaptés à cette approche de l'apprentissage. Quant aux programmes de traitement d'hypertextes, ils facilitent le travail collaboratif, la régulation des échanges et l'établissement de consensus originaux.

Ils favorisent une attitude proactive, participative chez les apprenants. Or, comme l'ont développé très largement les nombreux écrits en socio-pédagogie, le modèle éducatif est en lui-même formateur des comportements individuels. Cette approche développe chez les apprenants un esprit à la fois égalitariste et responsable qui se transpose dans le domaine civique. En bref, le modèle collaboratif renforce l'esprit démocratique.

Étayage et dés-étayage.

Dans l'optique socioconstructiviste, la personne chargée de l'encadrement des étudiants, le tuteur, doit avoir un rôle effacé et contrôlé, de manière à ne pas intervenir trop directement dans le processus d'apprentissage qui doit rester à l'initiative de l'apprenant. Le tuteur intervient à la demande de l'apprenant, puis se retire jusqu'à une prochaine demande. C'est ce qu'on appelle le comportement « d'étayage-dés-étayage ». En outre, les demandes des apprenants ne doivent pas être le prétexte d'interventions plus lourdes que nécessaire. La stratégie d'étayage-dés-étayage est basée sur le principe que l'on doit fournir une aide nécessaire mais suffisante aux étudiants pour qu'ils progressent par eux-mêmes dans leur apprentissage.

Selon Pressley (1996), un bon tuteur met sur la piste et attend. Parfois, il doit avoir beaucoup de patience. Il doit avoir une connaissance approfondie du programme pour s'adapter aux demandes maladroites des étudiants et leur apporter des réponses qui leur donneront des orientations prometteuses. Par ailleurs, il doit savoir poser des questions, non seulement pour évaluer les étudiants, mais aussi pour diagnostiquer leurs déficiences et leur apporter les réponses appropriées.

En bref, la dynamique d'apprentissage est telle qu'au début l'apprenant fait face à de

nombreuses inconnues; il peut errer, perdre du temps, se sentir isolé, incompetent et se démotiver. C'est dans cette phase que le tuteur doit faire sentir sa présence en facilitant l'accès aux apprentissages, en réactualisant les paramètres d'apprentissage –les variables en jeu, les cheminements possibles, les résultats souhaités, etc.-, tout en laissant l'apprenant réaliser les activités d'apprentissage qui lui ont été proposées. C'est ce qu'on appelle « l'étayage ».

Au fur et à mesure que l'apprenant prend de l'assurance et complète ses apprentissages, le tuteur doit se retirer, faire oublier sa présence qui est de toute façon de moins en moins utile; c'est ce qu'on appelle le « dés-étayage ».

Rôle du modérateur

Les activités collaboratives n'échappent pas aux lois de la dynamique des groupes; elles se structurent à deux niveaux : celui de la tâche et celui des relations interpersonnelles. L'animateur devra assumer ces deux fonctions. Au niveau de la tâche, il agira comme sur le plan individuel, en balisant le cheminement du groupe à ses débuts, puis en se retirant lorsque le groupe s'est pris en main et s'achemine vers les apprentissages souhaités. Au niveau des relations interpersonnelles, il devra observer, repérer les conflits potentiels avant qu'ils se manifestent, en recentrant les échanges sur la tâche.

Par l'analyse des comportements verbaux, para-verbaux et non-verbaux des apprenants, seuls ou en groupe, le formateur devra déceler les baisses de motivation liées aux échecs, au manque de valorisation ou simplement de renforcement positif, et à la pression du groupe. La performance, le rythme d'apprentissage, la fréquence des échanges, mais aussi les connotations, les formes ou l'absence d'expression, sont autant d'éléments qui signalent au coach le niveau de motivation et peuvent l'inciter à intervenir en comblant certains manques.

3 Le processus cognitif et l'encadrement

Au-delà des comportements d'aide puis de retrait, d'étayage et de dés-étayage, le tuteur doit comprendre le processus intellectuel vécu par l'apprenant pour déceler les éléments qui bloquent son apprentissage. En bref, la question centrale de l'encadrement pédagogique c'est de **comprendre pourquoi l'apprenant ne comprend pas**. C'est la tâche la plus difficile du tuteur, mais aussi de tout enseignant à qui un apprenant dit qu'il ne comprend pas. Dans les classes traditionnelles, l'enseignant reprenait la même explication, mettant sur le compte de l'inattention le fait que l'apprenant n'ait pas compris la première fois.

Pour accompagner adéquatement l'apprenant le tuteur doit analyser le processus cognitif de l'apprenant.

Le processus d'apprentissage, comme processus fondamentalement intellectuel, a été largement (est) étudié d'abord par les philosophes puis par les psychologues de la cognition, puis par les pédagogues. Comme nous l'avons précisé dans une recherche antérieure⁵, l'apprentissage est un phénomène dialectique entre l'environnement et l'intellection. Il part de la perception ou de l'observation orientée et se termine par la capacité à agir sur l'environnement, après avoir modélisé les phénomènes remarquables. Dans ce processus dialectique, on retiendra donc trois postures intellectuelles : l'observation du réel, la modélisation des phénomènes observés, l'application de ce modèle à la résolution de situations problématiques nouvelles.

L'observation du réel n'étant pas le simple fruit d'un ensemble de sensations, elle doit être guidée par une intention, un questionnement; en bref, elle doit être éclairée. Alors que

⁵ Guide de communication éducative... (2009)

l'autodidacte formule son propre questionnement, l'apprenant en situation d'apprentissage est guidé à cette étape par l'enseignant-expert. Certaines théories pédagogiques récentes remettent en question la directivité magistrale dans cette phase d'observation du réel, suggérant de laisser l'apprenant découvrir par lui-même les questions qu'il doit se poser face à une situation vécue, un problème ou un cas particulier.

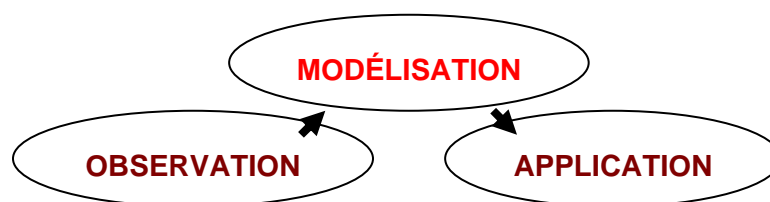


Schéma 5-1 – Dialectique cognitive.

La modélisation est l'activité proprement intellectuelle qui consiste à identifier, dans le système observé, les paramètres, les relations causales ou les interactions qui le déterminent. On doit alors faire l'abstraction des éléments anecdotiques. Là encore, cette étape est traditionnellement guidée par le maître. Mais de nouvelles approches pédagogiques, dans le sillage de la pensée socioconstructiviste, encouragent la prise en charge de cette étape par les apprenants eux-mêmes. En groupe, ils confrontent leurs interprétations des éléments du système et leurs modèles en gestation; ce qui les amène à un approfondissement mutuel de la compréhension qu'ils en ont

Enfin, l'épreuve d'adaptation à la réalité est essentielle à la validation de l'apprentissage. L'apprenant est alors appelé à « agir » sur le réel soit en produisant, soit en résolvant des problèmes en situation réelle ou en simulation. Pour une authentification des acquis de chaque apprenant, quelles que soient les stratégies pédagogiques retenues pour l'apprentissage, l'apprenant affronte cette étape seul. Toutefois, cette étape peut être soit dirigée par des épreuves imposées par les responsables de la formation -examens-, soit laissée au choix de l'apprenant qui manifeste ses nouvelles compétences dans une réalisation ou un projet.

4 Processus cognitif de l'apprentissage.

Connaissances et apprentissage « juste assez ».

Partant de la nécessité d'ancrer l'apprentissage dans le réel, bien des théories d'apprentissage ont mis en exergue la nécessité première de l'expérimentation, notamment pour les adultes pris dans l'urgence d'acquérir de nouvelles compétences adaptées à leurs besoins.

Des praticiens de l'enseignement-apprentissage, généralement parmi les plus anciens, ont constaté cependant que certaines approches visant à résoudre rapidement certains problèmes ont tendance à oblitérer la phase d'intellection, réputée la plus difficile et apparemment la moins productive car elle nécessite un temps de maturation, de supputation et de clarification. En formation professionnelle, la mode récente pour l'enseignement des « best practices » reflète cette tendance. Il s'ensuit que, dès que les paramètres d'un problème diffèrent quelque peu, les apprenants sont moins capables de déterminer les solutions adéquates et, de retour dans leur milieu professionnel, ils sont incapables de faire les adaptations nécessaires aux cas particuliers auxquels ils sont confrontés.

Cette tendance gagne certains secteurs universitaires qui offrent des formations professionnalisantes. Les stratégies pédagogiques basées sur les études de cas présentent également le danger de la transmission de recettes. Les formations en ligne, destinées à des

clientèles orientées sur le marché du travail, pourraient être tentées par cette approche qu'alimente (par) une masse d'informations anecdotiques disponibles sur le web. Or, la compilation d'une multiplicité de cas ne crée pas le savoir.

Au début des années 2000, Paul Inchauspé, faisait une mise en garde face à l'attitude des apprenants qui verraient dans l'accès à une multitude d'informations, en constante expansion sur internet, une alternative aux modes plus traditionnels d'acquisition des connaissances utiles.

L'accès rapide aux informations peut accréditer aux yeux des élèves l'idée que les connaissances existent par elles-mêmes, qu'elles sont extérieures à nous comme un paysage à visiter plutôt que comme un processus dynamique à construire. L'élève peut ainsi passer du temps à surfer sur des informations sans jamais les transformer en connaissances personnelles assimilées et penser que cela suffit pour accéder aux connaissances... Cela peut, à ses yeux, accréditer l'idée que le savoir est quelque chose de fonctionnel, qu'il ne se mesure qu'à son utilité immédiate et que l'apprentissage à l'école doit être orienté vers des connaissances utiles maintenant. (Inchauspé, 2001)

Inchauspé précise que, loin d'être une accumulation d'informations, l'apprentissage est un processus qui mène à une intégration de celles-ci pour une véritable connaissance. En outre, ce processus demande du temps.

La structuration préalable des connaissances est un prérequis indispensable à l'accès à des informations-connaissances... Voir n'est pas savoir. La diffusion du savoir n'est pas l'acquisition du savoir... Car, il ne suffit pas de mettre l'accent sur des connaissances isolées pour qu'une structuration soit réalisée. Il faut au contraire insister sur la compréhension et la maîtrise des principes, concepts et relations ... La vraie connaissance, ce ne sont pas des informations glanées ici ou là. La vraie connaissance demande que ces informations soient liées. Pour y arriver, cela demande du temps, de la maturation, de la réflexion. Or la pratique de l'Internet connote l'idée de l'existence d'un univers où la rapidité, la transparence, la possibilité immédiate de créer des mondes virtuels règnent en maître... [Qu'est-ce que] c'est que penser, inventer, construire des savoirs ? ...La pensée naissante qui cherche et qui invente ... procède par tâtonnements, doutes, retours, maturation, recul, distance, oubli, nonchalance, réorganisations kaléidoscopiques des éléments, fulgurance de l'apparition d'une idée. (Inchauspé, 2001, p.31)

L'urgence de la compétence, souhaitée par des adultes en recyclage ou en perfectionnement, oblitère l'objectif d'apprentissage qui est l'adaptation à des situations problématiques toujours nouvelles dans un domaine particulier d'activité. Cette compétence d'adaptation repose sur la capacité de modélisation, telle que nous l'avons évoquée plus haut, alors que les apprenants, pressés, ont tendance à retenir les aspects anecdotiques, qui captent d'abord l'attention, au détriment des constantes et des lois propres au domaine d'application. Or, c'est cette activité d'intellection abstraite qui constitue l'essentiel d'un apprentissage adaptatif, c'est-à-dire pérenne. D'où le paradoxe d'une recherche d'un apprentissage productif « juste assez, juste à temps », mais toujours à renouveler au gré des changements.

Les formations en ligne, qui laissent aux apprenants le soin de faire les liens et les synthèses entre les informations, risquent de créer un déficit cognitif chez sa clientèle, d'autant que les tuteurs ne sont pas mandatés pour propulser les apprenants à un niveau de réflexion supérieur.

Chapitre 6

HABILETÉS RELATIONNELLES POUR L'ENCADREMENT

1 Les besoins relationnels en formation en ligne

D'après les enquêtes les plus récentes, notamment celles de Sasseville et Morel (2008) et de Munoz (2009) pour la FEUQ, les étudiants recherchent chez un tuteur certaines qualités relationnelles qui bonifieront leur processus d'apprentissage. Pour ce faire, il doit être proactif, prendre contact avec ses étudiants afin de favoriser les échanges. Il doit être en mesure de faire une évaluation des travaux juste et productive en faisant ressortir leurs forces et leurs faiblesses. Il doit aussi donner des informations claires et précises, et faire preuve de disponibilité. En outre, il doit pouvoir susciter l'intérêt pour la matière et manifester une certaine empathie à l'égard des étudiants et une ouverture à leurs besoins.

Toutefois, bien que les étudiants reconnaissent que la formation en ligne soit attrayante et pratique, ils éprouvent certaines difficultés ou déceptions en cours de route. Elles tiennent, entre autres, à l'absence de certaines attentes exprimées plus haut : réponses insatisfaisantes aux questions posées; absence d'encadrement; déception face aux premières évaluations; difficultés techniques; charge de travail trop élevée; exercices répétitifs, etc.

Des recherches plus anciennes avaient mis en évidence une disposition essentielle à la fonction de tuteur : l'empathie. Abraham (1984) indique que tout formateur, enseignant ou tuteur, devrait adopter trois comportements relationnels : comprendre l'expérience vécue par l'élève, le respecter et être authentique dans sa relation avec lui. Il serait d'ailleurs souhaitable que le tuteur ait vécu la situation d'apprenant en ligne pour mieux comprendre les difficultés propres à cette modalité de formation.

En outre, Deschênes et alii (2004) mentionnent que les demandes des étudiants qui porteraient sur des sentiments, des émotions, des absences de motivation, ou des besoins tout simplement de parler à quelqu'un, sont souvent plus imprécises que celles relatives aux activités d'apprentissage. Toutefois, ils semblent reporter sur l'étudiant le « fardeau de la demande » en suggérant de les former au « savoir demander ». Peut-être serait-il judicieux de développer la capacité d'empathie et d'écoute du personnel d'encadrement.

2 Les habiletés relationnelles pour l'encadrement

Le tuteur ou les personnes responsables de l'encadrement devraient posséder trois habiletés relationnelles de base : l'habileté à questionner, l'aptitude à écouter et l'habileté à donner du feedback critique.

Le feedback critique

La fonction de tuteur s'accompagne habituellement de celle d'évaluateur. Comme nous l'avons développé ailleurs (Loisier, 2009), cette fonction d'évaluateur établit un déséquilibre dans la communication pédagogique. En outre, elle peut être source de conflit. Il convient donc que le feedback critique exprimé par l'évaluateur soit assez respectueux de l'apprenant pour maintenir

le lien de confiance qui doit exister dans la relation pédagogique. L'évaluateur devra donc prendre en compte plusieurs dimensions.

Tout d'abord, il doit y avoir congruence entre les énoncés verbaux et les expressions non-verbales. Par exemple, si on énonce certains points positifs d'un travail tout en manifestant des signes de fébrilité ou d'agacement, la perception du non verbal prévaudra.

La fréquence ou la régularité des rencontres de feedback peut contribuer à sécuriser la personne qui le reçoit. En outre, les évaluations finales sont en quelque sorte des feedback fermés, sans suite, puisque l'apprenant ne peut plus reprendre son travail pour l'améliorer. On parlera alors de feedback réactif, alors que des commentaires en cours de processus d'apprentissage sont des feedback ouverts, et s'ils n'ont pas été sollicités, on dira qu'ils sont proactifs de la part de l'évaluateur. L'absence de feedback dans un sens ou dans l'autre altère considérablement la relation; des tensions, voire des conflits peuvent apparaître.

Le feedback est un ensemble d'énoncés verbaux dont le contenu peut être soit descriptifs, soit expérientiels, soit inférentiels. S'ils décrivent un résultat, un fait ou une situation vérifiable, les interlocuteurs ne peuvent que s'entendre. S'ils expriment le vécu affectif d'un des interlocuteurs, l'autre ne peut le contester. S'ils sont des inférences à partir d'informations partielles, chaque interlocuteur peut avoir son interprétation et un désaccord peut s'installer. On comprend donc la formulation de feedback critique devrait éviter les inférences ou plus encore des jugements globalisants.

Il faut comprendre que le feedback critique est une forme d'évaluation de la personne et peut être ressenti comme une menace pour l'estime de soi. En ce sens, le feedback d'évaluation doit être un constat et en aucune manière une accusation, un blâme ou un dénigrement.

Les tuteurs devraient eux aussi susciter et se préparer à recevoir du feedback sur la manière dont ils s'acquittent de leur fonction. Il est souhaitable d'obtenir le point de vue des étudiants. Il est bien sûr important d'être dans un état de « sécurité personnelle », de posséder une certaine confiance en soi.

Le feedback critique peut aussi être positif : ce sont les félicitations. Il importe de féliciter les étudiants lorsqu'ils ont des comportements remarquables. Le feedback positif s'exprime par des gestes ou des paroles. Il peut s'agir de félicitations plus ou moins formelles ou simplement d'attentions non verbales telles que la courtoisie, l'écoute, etc. Pour être utile et efficace, le feedback positif doit être spécifique et précis. Perçu comme juste et adapté, le feedback positif valorise l'étudiant, renforce sa confiance en lui et stimule son initiative.

L'empowerment

Il est un autre comportement relationnel qui contribue à créer un lien de confiance. Dans les organisations, on lui a donné le nom d'empowerment. Il s'agit en fait d'un ensemble de quatre comportements qui contribuent à manifester la confiance que l'on a à l'égard d'une personne qui dépend de nous. On devrait :

- l'informer régulièrement sur les sujets qui peuvent la concerner,
- lui manifester de la satisfaction pour ses efforts,
- lui confier des responsabilités.

Le questionnement

Une habileté particulière qui est essentielle au tuteur qui veut avoir un rôle proactif auprès des apprenants, c'est le questionnement. Même si cette habileté semble aller de soi, elle demande un certain doigté notamment avec les personnes qui dépendent de nous.

Le questionnement a pour objectif de comprendre une situation. Dans le cas des tuteurs, un questionnement judicieux permet de comprendre l'état d'avancement de l'apprentissage, les difficultés rencontrées, l'état de la motivation, etc. En outre, le questionnement peut amener l'étudiant à repenser un problème, à le voir sous un autre angle. En bref, un questionnement adéquat suscite la réflexion et la pensée critique.

Sur le plan relationnel, le questionnement peut contribuer au soutien ou, s'il est mal exprimé, mener à la confrontation. Le type de questions est déterminant. Les questions ouvertes permettent à l'étudiant d'exposer son problème, sa situation. Les questions fermées auxquelles il ne peut que répondre brièvement, par oui ou par non, témoignent d'un manque d'écoute à son égard et comme des demandes d'engagement de sa part.

L'écoute

L'écoute est sans doute l'habileté la plus importante dans l'exercice du tutorat. À la suite d'un questionnement judicieux, elle permet une compréhension, en profondeur, des préoccupations de l'apprenant. Elle permet de déceler ce qui sous-tend un point de vue, une attitude, un comportement. Elle permet de comprendre les suggestions qui sont proposées.

Une mauvaise écoute –hostile, condescendante, partielle, anxieuse ou simulée- peut susciter la méfiance et engendrer des conflits. Parmi les différentes formes d'écoute, celle qui est le plus adaptée au rôle de tuteur est l'écoute compréhensive qui a pour objectif de saisir et retenir l'essentiel d'un message;

L'écoute exige de pouvoir séparer son expérience propre de celle d'autrui et de faire la distinction entre son cadre de référence –valeurs et principes- et ceux de l'autre. Elle présuppose une certaine disponibilité pour laisser le temps à l'interlocuteur d'exposer ses idées.

Lorsqu'on veut développer ses capacités d'écoute on pratique habituellement deux techniques, dites d'écoute active : les signes d'encouragement de l'expression d'autrui et la reformulation des propos reçus. Dans le premier cas, il s'agit de manifester à autrui, notre attention et notre intérêt pour ce qu'il exprime, par des signes non verbaux. Dans l'autre cas, avant de répondre, on ré-exprime ce que l'interlocuteur vient de dire pour valider notre bonne compréhension de sa pensée.

⇒ L'écoute aidante

L'écoute aidante est celle que l'on adopte lorsqu'un proche est confronté à un problème important ou vit une épreuve difficile. Pour le tuteur, elle peut être nécessaire lorsqu'un étudiant éprouve des difficultés dans sa vie personnelle. L'écoute aidante repose sur le concept d'empathie affective et implique une attitude de considération alliée à un refus de choisir pour l'autre. Pour être aidant, celui qui écoute doit reconnaître que «chacun est l'expert, lorsqu'il s'agit de trouver, pour lui-même, ce qui lui convient le mieux, dans une situation donnée. Or, nous avons tendance à lui refiler notre solution de manière plus ou moins subtile.

Les conseils qui renferment une information nécessaire à la prise de décision sont fort utiles. En revanche, les conseils qui visent à résoudre le problème de l'autre en prenant la décision à sa place sont inadéquats.

La relation égalitaire

Pour les analystes de la communication interpersonnelle de l'école de Palo Alto, dans les années 60, les interactions entre deux personnes se font toujours à deux niveaux : celui du contenu du message et celui de la relation qui se vit implicitement dans l'échange. Plusieurs indices non verbaux en plus des indices verbaux donnent une connotation au message et établissent implicitement un type de relation entre elles. Cette relation peut être marquée par la

domination de l'un des deux interlocuteurs sur l'autre. Si cette relation inégale est acceptée par le partenaire en position dominée, il n'y aura pas de conflit. En revanche, si le partenaire n'accepte pas cette domination, il y aura conflit. Le conflit ne sera pas nécessairement ouvert, mais se traduira dans des désaccords au niveau du contenu. Des sujets futiles pourront donner lieu à des débats féroces.

Dans les rapports du tuteur avec les apprenants, de telles relations déséquilibrées peuvent se manifester et générer des conflits entre eux. Il appartiendra donc au tuteur de neutraliser son rôle d'autorité afin de faciliter l'établissement d'un lien de confiance avec les apprenants.

3 La « motivation » envers les cours en ligne

Diverses motivations peuvent expliquer le choix par les étudiants d'un cours en ligne. En principe, on peut considérer que le cours lui-même l'intéresse a priori, que le processus l'incite à persévérer et qu'il souhaite le réussir.

Le fait de pouvoir faire le cours rapidement, en travaillant tout en étudiant à la maison, les horaires souples sont les principaux facteurs de motivation à le suivre. L'encadrement et l'obtention de bons résultats sont des facteurs de motivation à persévérer.

Motivations à suivre le cours

L'enquête de Sasseville et Morel (2008) révèle que les principales motivations des étudiants à suivre un cours en ligne au secondaire et au collégial sont :

- la liberté;
- obtenir le DES tout en travaillant;
- obtenir le DES pour être un modèle pour ses enfants;
- pouvoir s'occuper de son bébé;
- pour des raisons médicales;
- obtenir les préalables nécessaires à l'inscription au collégial;
- obtenir les acquis préalables à des cours universitaires;
- pour éviter l'éducation aux adultes.
- inscription temps plein pour l'AFE;
- pas de place à l'horaire pour le cours complémentaire donc à faire à distance;
- compléter son horaire pour réduire le temps d'obtention du DEC;

Ce peut être aussi des raisons médicales qui les amènent à s'inscrire. Pour les étudiants du secondaire, c'est d'abord la volonté de compléter leurs études secondaires et obtenir le DES pour aller étudier dans un domaine menant à un emploi. Pour d'autres c'est l'ambition d'être un modèle pour les enfants. Au collégial, certains s'inscrivent parfois seulement pour maintenir leur statut d'étudiant à temps plein.

Motivations à persévérer dans le cours

La motivation est souvent difficile à maintenir en raison d'un manque d'intérêt pour la matière. Les résultats obtenus sont importants pour le maintien de la motivation.

Motivation à réussir le cours

Motivations à réussir le cours Secondaire Collégial

- l'obtention du DES est le principal agent de motivation pour réussir le ou les cours,
- l'obtention du DES en vue de poursuivre une formation spécifique en formation

- de bonnes relations avec un tuteur contribuent au succès dans les cours à distance.

Selon Sasseville et Morel (2008), de manière générale, il semble que l'aspect social soit le plus important aux yeux de l'apprenant. Il doit se sentir soutenu et encouragé dans sa démarche.

Du tuteur, l'apprenant attend une rétroaction régulière, rapide et personnalisée. Cependant, ils semblent éprouver des difficultés à bien établir cette relation. Les moyens de communication ne semblent pas être efficaces dans l'établissement des contacts. Toutefois l'étudiant est souvent en position d'attente à l'égard du tuteur qui devrait, selon lui, faire les premiers pas. En revanche, les tuteurs considèrent que ce n'est pas à eux d'être proactifs et d'établir le contact. Ce n'est pas dans leur tâche. D'ailleurs, il est rare que les contacts débordent du cadre académique.

Chapitre 7

L'ENCADREMENT INSTITUTIONNEL

On peut regrouper les mesures d'encadrement selon qu'elles se situent à l'échelle d'un cours, d'un programme d'études, de l'unité responsable ou de l'établissement. »

Fontaine (2002), bulletin du CEFES6

1 Le choix de l'institution.

L'éducation et le « marché ».

L'étudiant, avant d'être un apprenant dans un champ de connaissances spécifique, choisit une institution de formation. Comme nous l'avons évoqué précédemment, ce choix s'inscrit dans une démarche personnelle préalable, au cours de laquelle l'environnement social joue un rôle important : la famille, les amis, les collègues, mais aussi le contexte socioculturel ambiant, les tendances de la société publicisées et renforcées par les campagnes promotionnelles.

L'éducation n'échappe plus aux lois du marché et les institutions éducatives sont de plus en plus en concurrence, tant au niveau universitaire qu'entre les secteurs public et privé aux niveaux de formation générale. Avec le développement des diverses modalités de formation médiatisées, partiellement ou totalement, les « clientèles » étudiantes sont de moins en moins captives des institutions locales. Dans certaines universités, les budgets promotionnels sont en croissance.

Dans une telle optique, bien des institutions ressentent le besoin de s'adapter à la clientèle recherchée. Le discours promotionnel des institutions d'enseignement qui se manifeste non seulement dans les brochures et autres publications d'information, sur internet, dans les écrans d'accueil mais aussi dans les médias supports publicitaires : affiches, kiosques et télévision de masse. Au niveau secondaire, les membres de la direction des établissements font, chaque année durant la période d'admission, des démarches auprès des élèves des classes terminales du primaire pour leur expliquer les orientations possibles et les services offerts dans leur établissement.

L'éducation industrielle.

Même si, compte tenu de la valeur que nous accordons à l'éducation, le fait d'introduire les services éducatifs dans le discours marchand nous répugne, force est de reconnaître que ceux-ci sont de plus en plus associés au marché international des biens et services, dans une optique néolibérale dominante. Les préoccupations de standardisation des contenus d'apprentissage (Fallery, 2007), d'élaboration de normes de qualité (Beaudin-Lecours, 2008), et de productivité (Hugon, 2005) vont de paire avec une industrialisation de l'éducation et de la formation. Pour aider l'étudiant-consommateur à faire son choix, il importe que les produits et services soient comparables tant en terme de coûts -ressources matérielles, temps à consacrer

⁶ Centre d'études et de formation en enseignement supérieur de l'Université de Montréal.

aux activités d'apprentissage, exigences de performances-, qu'en termes de bénéfiques – prestige de l'institution et de son personnel, valeur du diplôme, débouchés professionnels-.

En bref, le futur apprenant fait ses choix non seulement en fonction de son parcours personnel, familial et éventuellement professionnel, mais aussi en fonction des discours promotionnels auxquels il est confronté dès qu'il est à la recherche d'une institution qui répondrait à ses besoins.

En outre, la tendance des institutions éducatives à s'insérer dans le discours publicitaire peut avoir un effet bénéfique en créant auprès de bien des segments de la population le désir de parfaire leurs savoirs et leurs compétences, et en renforçant les perceptions positives du savoir dans tous les domaines, auprès de la population en général, toutes générations confondues.

Les institutions éducatives et leur image.

En bref, ces discours promotionnels, cette mouvance préliminaire autour des savoirs à acquérir et des formations offertes, constituent déjà un cadre dans lequel le futur apprenant souhaitera ou non s'insérer. Certaines institutions mettront l'accent sur la vie sociale, les activités culturelles, les défis sportifs, ou encore l'exposition médiatique de leurs enseignants. Récemment plusieurs universités, très « tendance », se donnent une image verte en promouvant le recyclage, l'économie de papier et d'énergie, les transports collectifs, des services de cafeteria « santé » ou « bio », d'autres une image sociale par leur inclusion dans le milieu urbain, leur participation aux grandes causes, en privilégiant le commerce équitable, etc. Chaque institution développe ainsi son image à laquelle le jeune postulant souhaitera adhérer. Une fois admis, il développera un esprit d'appartenance qui renforcera sa motivation à persévérer dans son cheminement académique.

Les institutions qui offrent la formation à distance publicisent plus discrètement cette modalité de formation. Les profils des clientèles potentielles que nous avons évoqués dans un chapitre précédent, adultes contraints par leur situation souvent précaire sur le marché du travail sans autre choix que de compléter leur formation de base lacunaire, sont le plus souvent des clientèles captives. La clientèle des professionnels en quête de promotions choisit la formation à distance lorsque leurs disponibilités ne leur permettent pas d'investir du temps en déplacements et en présence hors de leur milieu familial ou de travail. En bref, force est de reconnaître que les formations à distance sont choisies à défaut de pouvoir les suivre selon des modalités plus traditionnelles.

Paradoxalement, la croissance des formations mixtes mises en place par les institutions traditionnelles pourrait améliorer l'image de la médiatisation des apprentissages. Toutefois, ce n'est pas le cas dans tous les milieux, certains étudiants-campus percevant la médiatisation partielle de leurs cours comme une perte de qualité de la relation enseignement-apprentissage (Marchand, 1999; Munoz FEUQ, 2009). Ce constat est confirmé par l'étude de perception des étudiants universitaires réalisée pour la Fédération des étudiants universitaires du Québec (Munoz, 2009). En simplifiant à l'extrême, les formations médiatisées sont perçues comme plus exigeantes au niveau des activités d'apprentissage et moins valorisées que les formations traditionnelles exclusivement en classe.

Perceptions de la formation à distance.

Ce qui ressort des quelques recherches sur les perceptions des étudiants à distance (Sasseville et Morel, 2005, 2008; Poellhuber et alii, 2008; Munoz, 2009) c'est la rareté des contacts entre les étudiants à distance et leur institution ainsi qu'avec leur pairs. Difficile alors de développer un sentiment d'appartenance et de ressentir la valeur du processus d'apprentissage dans lequel on est engagé, sans côtoyer des pairs pouvant servir de miroirs à nos interrogations mais aussi

à nos ambitions. En 1999, lors d'une étude (Marchand, 1999) nous avons constaté que certaines rencontres entre apprenants à distance, en cours de session, avaient été bénéfiques pour briser l'isolement. Plus récemment, dans l'élaboration de certaines expériences, ce principe de contact « réel » minimal a été repris avec succès.

En bref, si l'on considère la notion d'encadrement dans un sens large, le maintien de la motivation et la persévérance des apprenants dans leur cheminement impliquent une prise en charge et un accompagnement dès l'entrée de ceux-ci dans l'institution, jusqu'à leur insertion dans la vie active du travail; c'est ce que nous pourrions qualifier « d'encadrement personnel et social », pour le distinguer nettement de « l'encadrement pédagogique », directement centré sur les apprentissages spécifiques.

2 L'encadrement personnel et social

Il convient donc, maintenant, d'analyser les divers dispositifs d'encadrements personnel et social mis en place dans les institutions, susceptibles de contribuer à un accompagnement optimum des apprenants à distance.

Pour ce faire, pour chacun des trois ordres de formation à distance, nous analyserons ces services selon les fonctions d'encadrement que nous avons distinguées dans un chapitre précédent, et que nous regroupons en trois catégories de services :

- les services d'information et d'orientation,
- les services de soutien personnel
- les services d'intégration sociale.

Toutefois, pour bien comprendre, ultérieurement, les possibilités et les limites d'encadrement en formation à distance, il importe de revisiter la panoplie des activités d'encadrement mises en œuvre en formation en présence. En effet, comme nous l'avons suggéré à quelques reprises, aux yeux des usagers, la formation à distance est bien souvent comparée à la formation en présence, notamment quant aux services offerts. Nous présentons donc, maintenant, ces services de manière comparative.

Les services d'information et d'orientation.

La plupart des établissements scolaires offrent les services d'orientation scolaire et professionnelle ...

En formation à distance pour les raccrocheurs du secondaire, l'information est dispensée par le personnel clérical. Certains étudiants s'adressent à des orienteurs dans des écoles qu'ils ont déjà fréquentées.

Selon Sasseville et Morel (2008), lorsque les étudiants ont des questions relatives aux modalités d'inscription ou de réinscription, à propos des cours offerts ou de toute autre information de nature administrative, ils s'adressent au personnel de secrétariat de leur établissement de formation à distance ou auprès du conseiller pédagogique de leur établissement d'enseignement régulier. Pour leur orientation en vue d'une insertion future sur le marché du travail, on peut les renvoyer à des organismes extérieurs spécialisés.

Les étudiants contactent principalement le tuteur par téléphone ou courriel quand ils ont besoin d'obtenir réponse à des questions relatives à l'organisation spécifique du cours, les modalités d'évaluation et de passation de l'examen final.

Les entrevues menées par Sasseville et Morel (2008) montrent qu'il est important que les étudiants reçoivent des informations précises quant aux modalités administratives.

Avec des informations justes et précises, ils peuvent mieux organiser leurs activités d'apprentissage et assurer la progression. Comme le processus d'apprentissage est très centré sur le contenu, le cadre administratif se révèle très important car il permet d'instaurer des balises qui vont guider l'apprenant dans son cheminement. On peut dire que le personnel administratif doit être au fait des modalités de réalisation des cours en formation à distance.

Au collégial, on retrouve plusieurs des services d'orientation disponibles au secondaire. Toutefois, ce niveau éducatif est marqué par une prise en charge, par l'étudiant, de son cheminement académique et personnel; les parents ne sont plus l'autorité de tutelle.

Des « aides pédagogiques individuels » sont responsables de l'étude des dossiers lors de la demande d'admission. Après l'admission, ils aident les étudiants dans leur choix des cours, pour des changements de programme, des modifications d'horaires, etc. Ils leur prodiguent des conseils sur la meilleure façon de compléter leurs études collégiales tout en respectant les contraintes et règlements. En bref, par leurs conseils et leurs recommandations, ils facilitent le cheminement scolaire des étudiants, l

Parallèlement aux « aides pédagogiques individuels » qui interviennent dans le cursus de formation collégial lui-même, le service d'orientation et d'information scolaire et professionnelle offre à l'étudiant une aide pour son cheminement futur. Il l'aide à développer une conscience claire de son identité, à développer la capacité à s'orienter, à prendre des décisions éclairées, à se donner une direction et à maintenir ainsi sa motivation face aux études.

À l'université, les services d'information et d'orientation incluent toutes les ressources susceptibles de répondre aux questions d'ordre académique : programmes et cours offerts, prérequis d'admission et d'inscription, modalités de diplomation-. Par voie de conséquence ces ressources renseignent sur les modalités pratiques des formations dispensées : organigrammes des départements et services, logistique des cours, horaires, lieux, coûts et modalités de diplomation, ainsi que les coordonnées des responsables académiques, professionnels et techniciens en rapport direct avec les activités d'apprentissage.

Dans les institutions de formation à distance, ces ressources sont généralement centralisées. Parfois ce sont les responsables de l'encadrement académique, eux-mêmes, qui renseignent les étudiants sur les dispositions administratives, sur les modalités de dispensation des programmes et de contrôles des apprentissages à distance. Elles dispensent aussi l'information sur l'environnement technologique personnel nécessaire et sur les ressources techniques et documentaires disponibles.

À ce niveau, l'étudiant est généralement considéré comme un adulte qui, en s'inscrivant dans un curriculum particulier a fait, en principe, ses choix de carrière et de vie. Si certains changent d'orientation en cours de route, c'est habituellement un choix qu'ils font seuls soit suite au constat d'un manque d'attrait du domaine d'apprentissage par rapport à leurs attentes soit suite à la prise de conscience de leurs limites en prenant connaissance des évaluations de leurs travaux et de leurs performances limitées.

Chaque département et secteur considère généralement que les curricula et les descriptions de cours sont assez explicites pour qu'il ne soit pas nécessaire de mettre un « orienteur » à la disposition de l'étudiant en plus des agents administratifs qui veillent uniquement au respect des procédures pour l'obtention d'un diplôme.

Toutefois, sur le campus, une ou deux semaines « d'essai » sont habituellement accordées à l'étudiant pour qu'il fixe son choix de cours sans pénalité académique et financière. Il peut ainsi, en contact direct avec l'enseignant, évaluer si le contenu et les exigences du cours répondent à ses attentes. Si l'étudiant confirme son inscription par sa présence, on considère qu'il accepte

tacitement les dispositions du cours et le professeur considère que le succès ou l'échec de l'étudiant est la responsabilité première de celui-ci. Néanmoins, les évaluations statutaires des cours en classe, par les étudiants, constituent un certain contre pouvoir par rapport aux risques d'autocratie magistrale, notamment chez les jeunes professeurs non permanents.

Les services de soutien personnel

La plupart des établissements scolaires québécois disposent de services de psychologie, de psychoéducation et d'éducation spécialisée, de soutien au cheminement scolaire. Ces services sont plus directement sollicités par le secteur de la formation des adultes, surtout lorsqu'il s'agit de jeunes raccrocheurs.

Quant aux dispositions relatives à l'encadrement personnel et social des élèves elles sont mises en place principalement pour répondre aux problèmes suivants : violence, intimidation et taxage, toxicomanie et alcoolisme et prévention du suicide et de la détresse psychologique.

En lien assez direct avec le processus de formation, les cegeps offrent des services adaptés aux étudiants souffrant d'une déficience auditive, visuelle ou motrice en offrant des dispositifs techniques ou des aides à la communication (adaptation du matériel pédagogique en médias substituts - enregistrement de documents sur cassettes -, interprétation en langue visuelle, etc.) ou aux déplacements (accompagnement physique pour les repas, accueil, etc.). Parfois, des spécialistes sont également disponibles pour les étudiants ayant des troubles neurologiques, d'apprentissage, de santé mentale et des troubles envahissants du développement (TED).

Sur un plan plus personnel, les cegeps offrent à chaque étudiant un service de consultation psychologique. Le passage à la « vie collégiale » n'est pas toujours facile pour des adolescents venant directement d'une institution de niveau secondaire. La nouveauté du milieu, l'apprentissage d'une plus grande autonomie, la crainte de vivre des échecs, les nouvelles amitiés à créer, les relations amoureuses, sont autant de sujets sur lesquels l'étudiant peut ressentir le besoin impérieux d'échanger avec une personne qui sera à l'écoute, en toute discrétion, un psychologue professionnel.

Pour les étudiants plus « gênés » par des échanges avec un professionnel, dans plusieurs cegeps, les associations étudiantes offrent la possibilité de rencontrer des étudiants-intervenants. Pour les étudiants qui éprouvent une certaine détresse ou le besoin de parler à quelqu'un qui semble plus proche qu'un adulte professionnel, il peut paraître plus facile d'échanger avec un pair.

En collaboration avec les associations étudiantes, des services d'aide et de mentorat pour l'intégration d'étudiants allophones et/ou immigrants sont également offerts dans certains cegeps. Les étudiants-intervenants des associations étudiantes, en collaboration avec le cegep, participent à l'organisation de diverses activités de prévention sur la toxicomanie, la prévention du SIDA et autres ITS, la prévention du suicide, la lutte contre l'homophobie, etc.

Le service de santé du cegep n'est pas un lieu de traitement, mais de conseil et de prévention. Les étudiants peuvent venir y discuter confidentiellement de problèmes de santé et d'autres sujets tels que la gestion du stress, la sexualité (contraception d'urgence, test de grossesse, dépistage des ITSS), la toxicomanie, etc.

Les services d'intégration et de valorisation sociale

Les services d'activités parascolaires, culturelles ou sportives, parachèvent la panoplie des dispositions et activités offertes aux étudiants du niveau collégial pour « encadrer » leur développement personnel autour de leurs activités d'apprentissage.

Les services d'intégration sociale incluent les services associatifs, les clubs sportifs et culturels, ainsi que l'animation spirituelle et l'engagement communautaire

La grande majorité des établissements d'enseignement secondaire québécois offrent des activités sportives, culturelles, à vocation communautaire et scientifique.

3 L'encadrement personnel et social de l'étudiant en ligne

En dehors de l'information relative au cursus de formation et au cours, la formation en ligne offre peu de services de soutien individuel et encore moins de services d'intégration sociale.

Les services de formation en ligne des institutions traditionnelles.

Certaines institutions ont une division de formation continue et/ou à distance relativement autonome qui relève directement de la haute direction de l'institution. Si sur le plan académique elle relève du haut responsable académique, sur le plan financier, cette division jouit d'une relative autonomie en autant qu'elle équilibre ses comptes. Les personnels étant parfois distincts de ceux des secteurs dits réguliers, ces divisions ont généralement une plus grande souplesse d'adaptation aux besoins de leurs clientèles d'apprenants. En revanche, la perception que les autres secteurs ont de ces services et de leur clientèle a été traditionnellement moins positive que celle qu'ils ont d'eux-mêmes. Le développement des enseignements bimodaux dans les autres secteurs tend à atténuer ce phénomène.

Dans les institutions où la formation continue –à temps partiel- est intégrée à la formation régulière des étudiants à plein temps, l'initiative d'offrir des formations à distance revient généralement aux facultés et aux départements. Des demandes sont faites avec les services spécialisés dans les technologies de l'information et de la communication qui, après négociations attribuent les ressources humaines et matérielles pour le développement des formations souhaitées. Depuis plusieurs années, pour des raisons économiques, les services des TICs ont négocié avec des fournisseurs externes l'utilisation de plateformes et logiciels pour la formation qui sont devenus des standards obligés.

Dans quelques institutions, l'initiative de formation en ligne ou par les TIC est laissée à l'initiative individuelle mais l'institution met à la disposition des professeurs qui en font la demande, des budgets qui sont attribués en fonction des orientations de l'institution et de ses disponibilités.

Même si une claire séparation des rôles peut être satisfaisante pour l'esprit, elle peut générer des conflits structurels. Ainsi, selon que le service dédié à la formation en ligne est identifié à l'éducation permanente ou non, il peut se créer soit une université à deux vitesses, soit des guerres de prérogatives.

Lorsque le service est dédié à la formation en ligne ou aux étudiants pudiquement désignés « à temps partiel », cette formation peut être considérée comme marginale par rapport à l'enseignement régulier sur le campus. Traditionnellement les cours ainsi offerts sont de premier cycle et sont une source de revenus importants pour l'institution. Les programmes peuvent différer de ceux traditionnellement offerts sur le campus dans les mêmes domaines. Les critères d'admission des étudiants adultes ne sont pas toujours les mêmes que pour les jeunes étudiants. Les professeurs sont souvent recrutés à l'extérieur de l'institution selon un processus moins contraignant que les professeurs réguliers. En bref, le service jouit d'une grande autonomie, mais une perception de formation à rabais plane sur lui tant de la part des enseignants que des étudiants du campus.

Lorsque le service de formation en ligne est considéré comme un service technique et logistique qui doit collaborer avec les départements pour déterminer les modalités de formation

en ligne, des relations conflictuelles semblent devoir s'établir, les objectifs et priorités des uns n'étant pas les mêmes que celles des autres. Les besoins des clientèles potentielles déterminent les décisions prises par les services spécialisés en formation en ligne, alors que pour les facultés et départements, les exigences académiques sont prioritaires.

Il semble que les hautes administrations aient tendance à privilégier l'approche de leurs services spécialisés.

4 Une culture organisationnelle inadaptée⁷.

Au delà des aspects économiques et technologiques liés à l'intégration des TIC à l'enseignement universitaire, le cadre administratif offert à l'étudiant a aussi son importance. L'étudiant qui suivait sa scolarité en mode traditionnel sur le campus avait le temps de se familiariser avec l'organisation administrative et les services qui lui étaient offerts, ceux-ci ayant été conçus depuis longtemps pour ce mode de formation. Il pouvait recueillir rapidement les informations administratives et les documents administratifs pertinents : catalogues de cours, dossiers d'informations sur le fonctionnement des différents services, avis du personnel académique, etc. Bien des dispositions étaient prises pour qu'il ait accès rapidement à ces éléments : secrétariats identifiés, babillards, présentoirs, annonces audio-visuelles, etc.

La mise à distance de l'étudiant n'a pas été accompagnée d'un changement organisationnel adéquat. Isolé dans son environnement personnel, l'étudiant à distance doit faire ses démarches et accéder à ces services à distance par ses propres moyens ; il ne sait pas a priori comment faire les démarches requises et il peut même ne pas soupçonner que certains services existent. La formation en ligne ou simplement médiatisée par les TIC ne semble pas encore intégrée à la culture des institutions éducatives traditionnelles. Plusieurs enquêtes faites dans des universités révèlent que les étudiants à distance se sentent marginaux par rapport à leur institution. Lorsqu'ils tentent de rejoindre le personnel administratif, on ne les connaît pas et on s'étonne de leur existence. Ce même personnel continue à fonctionner selon le mode traditionnel et les renvoie d'un service à l'autre.

Certains étudiants se perçoivent ainsi comme des étudiants de seconde classe. Un tel sentiment a des conséquences sur la motivation et la persévérance dans la formation. Dans certaines institutions, on demande encore aux étudiants à distance à venir s'inscrire; leur manque de familiarité avec les lieux prolonge leurs démarches. Ils doivent souvent passer d'un service à un autre distant, puis revenir, etc. Ces tracasseries administratives que supportent avec tolérance les étudiants sur le campus, sont vécues comme frustrantes par les étudiants à distance.

Certaines institutions semblent considérer la formation en ligne comme un service additionnel, voire un privilège, offert aux étudiants. En conséquence, des frais additionnels, pour couvrir les dépenses en infrastructures et en encadrement technique, sont facturés aux étudiants qui optent pour ce mode de formation. Or, les frais réguliers couvrent des dépenses générales liées aux bâtiments et aux services offerts sur le campus auxquels ils n'ont pas recours, ou très rarement. Quelques associations d'étudiants à distance se sont créées dans le but de réclamer de nouveaux modes de tarification en fonction des services utilisés selon la modalité de formation.

Lorsque la formation en ligne implique une présence au premier cours, l'étudiant reçoit rapidement quelques informations d'ordre logistique et une rapide initiation technique qu'il n'a pas vraiment le temps d'intégrer avant de se retrouver à distance. En première analyse, on

⁷ Loisier, J. (2009) Guide de communication éducative, REFAD

peut dire que dès le début il porte un certain handicap par rapport aux formations sur le campus ou plus généralement par rapport aux formations en présence.

Finalement le seul contact régulier et le seul soutien sur lesquels l'étudiant à distance peut compter sont directement liés aux formateurs. Ceux-ci ont une fonction académique mais doivent assurer un certain guidage administratif, ce qui alourdit leur tâche. Faute d'interlocuteur, les frustrations organisationnelles de l'étudiant se focalisent sur les formateurs, perturbant le rapport de confiance qui doit s'instaurer pour optimiser les apprentissages.

De plus en plus d'institutions d'enseignement supérieur de type traditionnel, offrent des cours à distance au gré des initiatives ou du bon vouloir des professeurs. Rares sont encore les programmes complets offerts à distance. Des étudiants peuvent commencer un programme de formation en s'inscrivant à des cours à distance sans être informés de la possibilité de poursuivre ou non le programme sur le même mode.

Selon Major (1999),

« une institution qui accepte la responsabilité d'offrir des formations à distance doit s'assurer des changements structurels et systémiques pour aider l'émergence d'environnements adaptés à l'apprenant ... Les institutions de formation en ligne devraient développer une politique de planification impliquant des équipes mixtes incluant à la fois des spécialistes de la matière et de l'apprentissage, et aussi des personnels « non enseignants » tels que responsables de services bibliothécaires, techniciens, orienteurs. Cette équipe permettra d'intégrer les ressources nécessaires et de coordonner les divers services travaillant en collaboration. »

En bref, les institutions qui voient dans le développement de la formation en ligne un moyen d'accroître leur rayonnement, leur clientèle et donc leurs revenus, n'ont que rarement mis en place une « culture organisationnelle » qui réponde aux besoins de cette clientèle à distance tant souhaitée. L'accroissement constant de la clientèle adulte, se consacrant à sa formation en dehors de ses obligations professionnelles, donne plus d'acuité à ce constat. Dans les quelques institutions où elle est mise en place, cette nouvelle culture est marquée par deux dimensions importantes : le décloisonnement des compétences, c'est-à-dire une plus grande polyvalence, et une disponibilité temporelle accrue des personnes ressources.

CONCLUSION

Dans ce document, nous avons tenté de faire un bref portrait des différentes facettes de l'encadrement des étudiants qui suivent des formations en ligne. On aura noté sans doute une grande difficulté à déceler un courant dominant au milieu des diverses conceptions et pratiques.

En effet de nombreuses recherches se penchent sur des pratiques de formation à distance qui ont amorcé un transfert sur le réseau internet. D'autres recherches expérimentales se font en laboratoires, avec des groupes restreints et sélectionnés. Certaines s'intéressent aux aspects cognitifs des contenus à automatiser et minimisent le rôle social des tuteurs. En outre, le développement des formations en ligne parallèlement à des cours en classe sur les campus brouillent le clivage qui s'était établi entre la formation à distance et la formation sur campus.

Il ressort, cependant, de ce rapide tour d'horizon que la mise en ligne des formations aux niveaux postsecondaires est une tendance forte puisque les coûts de production sont rapidement amortis et ceux d'opération restent minimales. Les formations en ligne seront-elles les nouvelles sources de revenus des institutions postsecondaires ?

Dans cette mouvance, le professeur est appelé à devenir un concepteur d'objets d'apprentissage, en retrait des apprenants, qui sont ainsi appelés à devenir des orphelins du savoir. Pourtant, il ressort des multiples entrevues faites, ces dernières années, par divers groupes de recherche auprès des apprenants en ligne, qu'il y a un besoin marqué de contacts, plus que fonctionnels, avec quelqu'un qui partage leurs interrogations sur leurs aptitudes et leurs ambitions intellectuelles. Leur seul contact étant le tuteur, celui-ci est de plus en plus sollicité pour combler ce vide socio-affectif. Ce phénomène tend à nous rappeler que l'enseignement-apprentissage est un processus humain complexe fait d'intégration de connaissances et d'expériences, mais aussi de sentiments de confiance en soi et de doute qu'il faut accompagner, orienter, soutenir; bref encadrer.

L'encadrement serait-il la forme la plus élaborée de la fonction d'éducation ?

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM, A. (1984). L'enseignant est une personne, ESF, Paris

BARRETTE, C. (2005). *Vers une méta-synthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. Mise en perspective*, CLIC, n° 57, mars 2005, p. 18-24.

Méta-synthèse portant sur les impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois, réalisée pour le compte de l'Association pour la recherche au collégial, a permis de produire un modèle de relations probables entre les variables de ce phénomène multidéterminé. Ce modèle intègre neuf relations potentielles entre des variables déterminantes et leurs effets.

BEAUDIN-LECOURS, Martin (2008), « La qualité en éducation : un enjeu de société », Bulletin Clic n°67, avril 2008

BÉRUBÉ, B. et B. POELHUBER (2005). Un référentiel de compétences technopédagogiques destiné au personnel enseignant du réseau collégial, Regroupement des collèges PERFORMA, Collège de Rosemont, Montréal, 132 p.

BIRCH, D. (2002). E-Learner Competencies. Learning Circuits, juillet 2002.
<http://www.learningcircuits.org/2002/jul2002/birch.html>

La formation de gestionnaires et des designers d'apprentissage en ligne montre que l'apprentissage en ligne n'est pas approprié à tous les domaines, ni à tous les types d'apprenants. Exemples de comportements adéquats.

BLANDIN, Bernard (2006), « Facilitateur, coach, accompagnateur, formateur ... quelles différences ? Premiers éléments d'une étude sur les métiers », in Actes du 7ème colloque européen sur l'Autoformation : faciliter les apprentissages autonomes, Enfa, Auzeville, mai 2006, 13 pages. Cette communication présente une recherche en cours sur les métiers de la formation, et détaille quelques résultats concernant les métiers d'accompagnement, notamment ceux concernant l'accompagnement de l'autoformation.

BOUCHER, Alain, HONG QUANG, Nguyen, CANAL, Richard, VINH, Ho Tuong, MORARU, Victor (200), *Retour sur expérience d'un module de travaux personnels encadrés à l'Institut de la Francophonie pour l'Informatique, IFI*, www.auf.org

BOUTEILLER, D. (dir.) (1997). *Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu. Revue internationale de gestion, numéro spécial : Formation de la main-d'œuvre*, 22(3), (1997, Automne) p. 14-25.

Les contraintes organisationnelles se transforment. Elles ne sont plus seulement individuelles, mais aussi culturelles, ce qui a tendance à limiter fortement le développement de nouveaux modes d'apprentissage.

BOUTIN, G. et L. Camaraire (2001). Accueillir et encadrer un stagiaire..., Montréal, Éditions Nouvelles, 106 p.

CAMPILLO. Valérie (2008), « Analyse et comparaison de pratiques de tutorat pour la formation aux TIC », CEMAFORAD-4, Strasbourg 2008, 10 pages. Cette communication présente et compare deux pratiques de tutorat à distance dans le cadre de formations

courtes aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) . Dans les deux cas, les "outils" utilisés pour le tutorat ont été ceux du Bureau Virtuel de l'Université. Bien que ces expériences soient récentes, un premier bilan permet de mettre en évidence les forces et faiblesses de ces formes de tutorats, amenant un certain nombre de questions, autant sur la définition d'une forme adaptable de tutorat que sur le rôle même du tutorat.

CHARLIER, B. (2000) *Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ?*, in Alava (cd). Cyberespace et formations ouvertes .- vers une mutation des pratiques de formation?, Bruxelles, De Boeck, 2000 p. 81-97.
http://teefa.unige.eh/pr_i/learnett/groupe/groupe3/pistes28mars/analyse-ead.doc

CHEN, S. H. & Macredie, R. D. (2002). *Cognitive Styles and Hypermedia Navigation: Development of a Learning Model*. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 53(1):3-15, 2002.

Même si durant la dernière décennie, il y a eu une croissance accrue de l'utilisation d'hypermédias pour la production de ressources pour l'enseignement-apprentissage, il reste beaucoup à faire pour comprendre comment les apprenants perçoivent de tels systèmes. La recherche sur les différences individuelles suggère que les styles cognitifs aient un effet significatif en apprentissage via les systèmes hypermédias. Cet article passe en revue les découvertes publiées sur les études empiriques. À partir de ces études on présente un modèle d'apprentissage et ce qu'il implique pour le design de systèmes d'apprentissage hypermédias.

Conseil canadien de l'apprentissage (CCA-CCL) (2009), État de l'apprentissage virtuel au Canada, Ottawa, Canada. 145 pages. www.ccl-cca.ca

Ce rapport laisse entendre qu'une approche souple en matière d'éducation et de formation est essentielle pour préparer la société au XXI^e siècle. Ce paradigme étendu inclura l'intégration complète des technologies d'apprentissage dans l'éducation et la formation. Mais l'adoption de l'apprentissage virtuel au Canada est plus lente que prévu.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 83 p.

DE LIÈVRE, Bruno (2005), « *La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la réussite* », CEMAFORAD-2, novembre 2005, Université Bejaia, 8 pages. Dans cette communication le tutorat est envisagé comme un des aspects importants qui contribue à la réussite d'une formation en ligne. Il est important d'intégrer le tutorat à la scénarisation pédagogique, en quoi la connaissance des fonctions du tuteur est utile, de quelle manière la formation des tuteurs s'articule avec la scénarisation et la connaissance des fonctions tutorales et quel peut être le rôle d'une coordination du tutorat.

DE LIÈVRE, Bruno, TEMPERMAN, Gaëtan, CAMBIER, Jean-Bernard, DESCAMPS, Sandrine, DEPOVER, Christian (2009), « *Analyse de l'influence des styles d'apprentissage sur les interactions dans les forums collaboratifs* », Actes du colloque EPAL 2009, Université Stendhal, Grenoble, juin 2009, 20 pages. Mise en évidence de la manière dont les caractéristiques individuelles des apprenants se manifestent au travers des interactions dans un forum. Activité menée dans le cadre d'un dispositif hybride au travers d'une plate-forme de formation à distance qui concerne 250 étudiants de 1^{ère} année universitaire. L'analyse de contenu réalisée à partir du contenu des

forums met en évidence que les apprenants qui ont un style participatif ou collaboratif se révèlent plus aptes à traiter d'apprentissage. Ceux qui ont les meilleurs résultats sont centrés sur des discussions majoritairement organisationnelles. Ceux qui ont une motivation intrinsèque importante procèdent plus souvent à une évaluation critique de ce que réalisent ou énoncent les membres de leur équipe.

- DECAMPS, Sandrine, DEPOVER, Christian, DE LIÈVRE, Bruno (2009), « *Moduler l'encadrement tutorial dans la scénarisation d'activités à distance* », Actes du colloque EPAL 2009, Université Stendhal, Grenoble, juin 2009, 20 pages. Effets de différentes modalités de tutorat sur les apprentissages réalisés dans le cadre d'une formation organisée à distance. Les résultats de cette étude renforcent l'idée qu'il faut adapter la modalité de tutorat en fonction de la séquence d'apprentissage, car la pro-activité du tuteur a une incidence positive sur la motivation des apprenants à des moments charnières de la formation (début et fin de la formation, changement d'activité, ...). Pour rendre le tutorat plus efficient, il doit s'exercer avec le soutien des outils intégrés au dispositif de formation, en nuancant le degré de pro-activité en fonction du scénario pédagogique et en tenant compte des besoins spécifiques des apprenants au travers de leur style d'apprentissage.
- DEPOVER, C. et L. Marchand (2002). E-learning et formation des adultes en contexte professionnel, Belgique, Éditions De Boeck, 260 p.
- DESCHÊNES, André-Jacques (1999), *Un modèle de l'apprenant à distance : logique ou chaos ?*, Revue DistanceS, v3 n°2 (Automne 1999).
- DESCHÊNES, A.J. (1991). *Autonomie et enseignement à distance*. Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, V(1), 32-54.
- DESCHÊNES, André-Jacques, GAGNÉ, Pierre, BILODEAU, Hélène, DALLAIRE, Suzanne, BOURDAGES, Louise (2001), « *Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance* », Journal of Distance Education/Revue de l'Éducation à distance, v16n1, pp. 1-31
www.jofde.ca/index.php/jde/article/viewarticle/168/354 Cette recherche s'inspire d'un cadre théorique emprunté au cognitivisme et au constructivisme pour étudier les pratiques et le discours des concepteurs de cours concernant les activités d'apprentissage et d'encadrement.
- DESCHÊNES, André-Jacques, BÉGIN-LANGLOIS, Lise, CHARLEBOIS-REFAE, Nicole, CÔTÉ, Rémi, RODET, Jacques (2003), « *Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens* », Journal of Distance Education/Revue de l'Éducation à distance, v18n1, pp. 19-41. Projet d'encadrement par les pairs qui vise, pour les nouveaux étudiants admis, un soutien particulier au démarrage dans leur programme, favorisant ainsi une meilleure intégration et une plus grande persévérance. Le projet veut aussi fournir aux étudiants expérimentés (pairs anciens) une occasion concrète de développer des compétences d'intervention de soutien à l'apprentissage à distance. De cette expérience de formation, il ressort cependant qu'il est important qu'une partie de la formation se réalise grâce à des activités synchrones permettant une meilleure prise en compte des aspects affectifs particuliers à ce type d'expérience.
- DESCHÊNES, André-Jacques, GAGNÉ, Pierre, BILODEAU, Hélène, DALLAIRE, Suzanne, PETITGREW, François, BEAUCHESNE-RONDEAU, Maude, CÔTÉ, Caroline,

MALTAIS, Martin, SYLVAIN, Louise, THÉRIALULT-FORTIER, Jacinthe (2004), *Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ? Une étude de cas*, in *Distances et Savoirs, Énigmes de la relation pédagogique*, v2n3, pp. 233-254. À partir d'entrevues et d'interactions réelles entre tuteur et étudiants dans un cours universitaire en e-learning, cette étude fait état des attentes d'un concepteur-tuteur à l'égard des étudiants dans les activités d'encadrement, et de la représentation que des étudiants se font de ces attentes. L'étude décrit ensuite la dynamique entre les acteurs de l'encadrement à partir d'un point de vue constructiviste. Elle démontre que les étudiants ont de grandes attentes à l'égard du tutorat, modelées au début sur l'offre de l'établissement. Cependant, l'offre est partielle : si les étudiants trouvent satisfaction sur le plan cognitif, ils doivent recourir à leur entourage pour répondre aux besoins qui émergent en cours d'apprentissage sur les plans affectif, motivationnel et social.

DESSUS, Bruno, TRAUSAN-MATU, Stephan, ZAMPA, Virginie, REBEDEA, Tajan, MANDIN, Sonia, DASCALU, Mihai (2009), « *Vers un environnement-tuteur d'apprentissage dialogique* », *Actes du colloque EPAL 2009*, Université Stendhal, Grenoble, juin 2009, 15 pages. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-dessus-et-al.pdf

Cet article présente un environnement-tuteur d'apprentissage pouvant s'insérer dans une plate-forme de FOAD permettant à des étudiants de prendre connaissance et de réviser des contenus de cours.

DIONNE, M., J. Mercier, A.-J. Deschênes, H. Bilodeau, L. Bourdages, P. Gagne, C. Lebel et A. Rada-Donath (1999). *Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance*, *DistanceS*, vol. 3, n° 2, p. 69-99.

DRISSI, Samira (2007), « *Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socio-affectifs de la fonction tutorale* », *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne*, Grenoble, juin 2007, 16 pages. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/driissi.pdf>

Nous étudierons en effet la médiation socio-affective entre tuteurs et apprenants en nous appuyant sur les productions discursives de chacun des acteurs du dispositif, tout en tenant compte des supports sur lesquels ces productions se sont manifestées. Enfin, nous croiserons cette étude avec une analyse des interactions contenues sur le forum.

DRISSI, Samira (2009), « *Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environnement vidéographique synchrone* », *Actes du colloque EPAL 2009*, Université Stendhal, Grenoble, juin 2009, 19 pages. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-driissi.pdf

L'adaptation d'apprentis tuteurs en ligne de français langue étrangère (FLE) aux contraintes d'un dispositif de visioconférence poste à poste. À travers une analyse de contenu de transcriptions multimodales, basée sur des indicateurs socio-affectifs et pédagogiques de la communication, nous mettons en évidence différentes manières de gérer les interactions dans un environnement vidéographique synchrone.

FALLERY, B. (2007), « *Théories de l'apprentissage et pratiques de standardisation dans la formation ouverte* », [Actes du colloque Initiatives 2005](#)

Les tentatives de normalisation dans la formation ouverte ne sont compréhensibles qu'en référence aux trois visions théoriques de l'apprentissage qui sont ici analysées : Apprendre c'est Transmettre, Apprendre c'est Echanger, Apprendre c'est Construire du sens.

FONTAINE, F. (2002). *L'encadrement des étudiants de premier cycle : une vision systémique*, Bulletin du CEFES, Centre d'études et de formation en enseignement supérieur de l'Université de Montréal, n° 5, p. 1 et 7.

FORTIN, C., ROUSSEAU, R. (1989) Psychologie cognitive. Une approche de traitement de l'information, Télé-université, Presses de l'Université du Québec.

GAGNÉ, P., BÉGIN, J., LAFERRIÈRE, L. et al. (2001). *L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants ?*, DistanceS, 5 (1), 59-84

GARLAND, M. (1993) *Student Perceptions of the Situational, Institutional, Dispositional and Epistemological Barriers to Persistence*. Distance Education, 14(2), 181-198.

Cette recherche fait partie d'une plus grande étude des facteurs affectant des apprenants adultes à temps partiel. Il fait une revue des écrits traitant de trois types de facteurs qui pourraient affecter les apprenants adultes : (i) sociaux et environnementaux, (ii) traumatisants et (iii) facteurs intrinsèques. On obtient ainsi 36 facteurs qui ont été utilisés dans une étude qualitative pour les valider et les affiner.

GAUTHIER, C., MELLOUKI, M., (2005), « *Nouveau signifie-t-il amélioré ? Évaluons avant de poursuivre la réforme au secondaire* », quotidien Le Soleil, 11 février 2005, Québec.
<http://www.stopponslareforme.gc.ca/images/Gauthier.PDF>

GAUTHIER, C. BISSONNETTE, S., RICHARD, M., (2005), Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème, Presses de l'université Laval, Québec.

GERIN-LAJOIE, D., Wilson, D. (1999), Technologies et facilitation de l'apprentissage. Rapport de recherche pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) <http://refad.ca/recherche/Technologies/index.html>

GIBSON, C. C. & Graff, A. O. (1992) *Impact of Adults' Preferred Learning Styles and Perception of Barriers on Completion of External Baccalaureate Degree Programs*. Revue de l'enseignement à distance Vol. 7.1.
http://cade.athabascau.ca/vo17.1/09_gibsongraff_91.html

Différences significatives entre les étudiants finissants et les démissionnaires en regard des styles d'apprentissage et des difficultés perçues. Aucun lien n'a été établi entre les styles d'apprentissage privilégiés par l'étudiant et sa perception d'entraves à l'achèvement d'un programme externe de baccalauréat.

GLIKMAN, Viviane (1999), « *Formations à distances : au nom de l'utilisateur* », Revue DistanceS, v3 n°2 (Automne 1999)

GLIKMAN, Viviane (2002). *Apprenants et tuteurs: une approche européenne des médiations humaines*, dans Éducation permanente, numéro 152 volume 3, p. 55-69.

GLIKMAN, Viviane (2008), « *Quels modèles d'exercice de la fonction tutorale à distance pour quels types d'apprenants ?* », CEMAFORAD-4, Strasbourg 2008, 11 pages.
<http://edison.u-strasbg.fr/openconf/papers/84.pdf>

Une recherche qualitative plurinationale menée auprès d'apprenants et d'acteurs de l'aide et du conseil dans des dispositifs contrastés de formation d'adultes français, anglais et allemands a conduit à la construction de quatre modèles d'exercice de la fonction tutorale : « fonctionnel », « affectif », « pédagogique » et « holistique et personnalisé ». Ces modèles sont d'abord caractérisés par la nature du soutien apporté aux apprenants et par la posture, réactive ou

proactive, qui préside à sa mise en oeuvre. Leur degré de pertinence est ensuite examiné en fonction des divers types d'apprenants auxquels ils s'adressent, eux-mêmes définis selon le mode d'engagement dans la formation et la capacité d'adaptation à un apprentissage autonome. Les conclusions discutent la notion de « bonnes pratiques » dans le domaine et formulent quelques recommandations visant à une efficacité accrue des activités tutorales.

GUILLEMET, P., PELLETIER, S. (2005), « *Le tutorat à la Télé-université – Les voies de l'industrialisation* », *Distances et Savoirs*, Volume 3/2, pp. 207-230. <http://ds.revuesonline.com/article.jsp?articleId=7064>

Un sondage mené auprès des tutrices et tuteurs de la Télé-université montre qu'ils sont relativement satisfaits de la technologisation de leur tâche résultant de leur récente convention collective. Toutefois, leur insertion dans les équipes pédagogiques demeure plus délicate en raison du développement problématique de cette institution.

HOTTE, Richard, BESANÇON, Véronique (2007), Guide d'orientation pour la scénarisation du tutorat en ligne, www.profetic.org/dossiers/dossier_imprimer.php3?id_rubrique=118 Ce Guide traite de la conception et de la mise en ligne d'un dispositif de tutorat. Il propose un ensemble de ressources diversifiées sur le tutorat en ligne : textes, témoignages vidéo, cartes conceptuelles, modèles et autres. Il vise l'amélioration de l'encadrement pédagogique de groupes d'apprenants dans des contextes de formation en ligne grâce à une instrumentation adéquate de l'activité du tuteur.

HUGON, Philippe (2005), « Que produit l'éducation », Institut de recherches historiques, économiques, sociales et culturelles (IRHESC, Paris X, Nanterre). http://institut.fsu.fr/chantiers/eco_connaissance/hugon.htm

INCHAUSPÉ, Paul (2001), « La formation à distance : enjeux et perspectives », Allocution lors du Séminaire sur la formation à distance organisé par le Centre collégial de formation à distance, Montréal, 5 avril 2001.

INCHAUSPÉ, Paul (2001), « Le cégep en l'an 2010 : la pédagogie au bout des doigts ou le collège en ligne ? », Actes du 14^{ème} colloque de l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP), Collège Édouard-Montpetit, Longueuil.

JUTRAS, F., R. Louis, et J. G. Ntebutse (2004). L'encadrement, une relation fondamentale à la formation à la recherche et à la réussite des études de 2e et 3e cycles, Actes du congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Marrakech, Maroc, mai 2004.

KEMBER, D. (1990). The Use of a Model to Derive Interventions Which Might Reduce Drop-Out from Distance Education Courses. *Journal of Higher education*. 20(1), 11-24.

Modèle rendant compte du processus de cheminement puis d'abandon des étudiants en éducation à distance. Le modèle inclut les caractéristiques de base telles que : la motivation, l'environnement universitaire, ainsi que la famille, le travail et l'environnement social. Le modèle considère l'interaction entre les variables et l'influence réciproque des composants du modèle.

LAMEUL, Geneviève et alii (2009), Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants, Chronique sociale, Paris. 207p.

Plusieurs chercheurs du Centre de Recherches Éducation - Formation de l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense, présentent leurs questionnements sur la formation..

LAPERROUSAZ, Christelle, LEROUX, Pascal, TEUTSCH, Philippe (2005), « *Perception par le tuteur de l'activité d'un apprenant engagé dans une activité collective à distance* », Actes de l' EIAH'05 (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain), Montpellier 2005, pp.413-418.
<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/18/49/PDF/ac14.pdf>

Cet article cherche à répondre à une des difficultés rencontrées par un tuteur en situation de suivi d'une activité collective à distance, à savoir la perception de l'activité individuelle des apprenants dans l'activité de groupe. À partir d'une étude de la littérature sur les scénarios d'activités collectives à distance et sur la dynamique de groupe, nous proposons des moyens de faciliter la perception de l'activité individuelle par le tuteur.

LEBEL, Céline (1999), « *Quelques réflexions sur l'histoire de l'encadrement des étudiants à distance* », in Revue du Conseil Québécois de la Formation à Distance.
http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_1_c.pdf

LEGENDRE, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition, Montréal, Guérin, 1554 p.

LOISIER, J., MARCHAND, L., LAUZON, N. (2003), La formation par les TIC ou e-learning, pourquoi et comment. Guide d'aide à la décision en contexte manufacturier, rapport de recherche du CEFRIO pour les Manufacturiers Exporteurs du Québec (MEQ), Montréal.

LOISIER, J. (2009), Guide de communication éducative et de choix technologiques en formation à distance, rapport de recherche pour le Réseau d'enseignement francophone à distance au Canada (REFAD)
http://refad.ca/recherche/guide_de_communication_FAD.html

MAJOR, H. & Levenburg, N. (1999) *Learner success in distance education environments: a shared responsibility*. The Technology Source, janvier 1999.
<http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=71>
http://technologysource.org/article/learner_success_in_distance_education_environment_s/

MALTAIS, Martin et DESCHÊNES, André-Jacques (2004). « *Une stratégie de motivation dans l'encadrement des étudiants à distance* », Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU 2003), 18 p.

MALTAIS, Martin et DESCHÊNES, André-Jacques (2009), *Une intervention sur la motivation dans des cours à distance*, Journal of Distance Education, v32n2, pp. 1-24.
<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/viewFile/589/896>

Les résultats présentés s'appuient sur l'analyse des taux de réussite, comparés à ceux des années antérieures; on a aussi recueilli les commentaires exprimés par les étudiants. Les résultats font voir l'importance, dans le domaine de la motivation, d'ajuster l'intervention à la situation de l'apprenant et de ses besoins.

MANACH, Jean-Marc (2009-09-07), *Commentaire sur le rapport américain : Les cours en ligne : plus efficaces que les salles de classe*.
<http://www.internetactu.net/2009/09/07/les-cours-en-ligne-plus-efficaces-que-les-salles-de-classe/>

- MARCHAND, L. LOISIER, J. (2002) Élaboration d'un modèle de télé-coaching pour le développement d'une plate-forme de formation en ligne. Rapport de recherche pour CANARIE Apprentissage.
- MARCHAND, L. LOISIER, J. (1999) L'enseignement supérieur par vidéoconférence et support télématique en français au Canada, rapport de recherche pour le Bureau des technologies d'apprentissage (BTA), Ottawa.
- MARCHAND, L. LOISIER, J. (2004) Pratiques de formation en ligne, Co-édition Chenelière, Montréal, et Chronique Sociale, Paris.
- McCONNELL, David (2000), Implementing Computer supported cooperative learning, London, Kogan Page, 256p.
- MINKOVA , D. , Michaël FUMEX, Nathalie CHATEAU, Yoann VAQUEZ (2006), *L'encadrement institutionnel : moteur de l'apprentissage autonome ?*, Actes du 7e colloque européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes », ENFA, Auzeville – 18-19-20 mai 2006
<http://archives.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/mikova.pdf>
- MOIR, E., BARLIN, D., GLESS, J. MIKES, J. (2010), « *Principles of High-Quality Mentoring* », Harvard Education Letter, Volume 26, N.1 (Janvier/Février 2010)
- MOREL, Magalie (2009), *Paroles d'élèves quant aux modalités d'encadrement*, (Power-Point)
http://www.sofad.qc.ca/pdf/diner_conference_2009.pdf
 Résumé de la recherche de Sasseville et Morel (infra).
- MUNOZ, Milenka (2009), *Avis sur la formation à distance*, Rapport de recherche pour la FEUQ (Fédération étudiante universitaire du Québec)
<http://www.aeteluq.org/public/AvisFAD-FEUQ-2009-01-25.pdf>
- Ce document est intéressant dans la mesure où il présente le point de vue des apprenants sur la formation à distance. De plus, le document est très largement documenté. La fédération étudiante y défend donc les intérêts des étudiants, en s'appuyant sur la littérature relevant de l'étude des dispositifs de formation à distance, de leurs effets et des politiques qui sous-tendent leur mise en place. Le document est composé de sept chapitres. Une large part des recommandations émises portent sur les points suivants :
- Garantir l'égalité des chances entre les étudiants qui suivent un cursus à distance et ceux qui fréquentent le campus physique.
- Former les enseignants et les personnels administratifs à la production de cursus à distance d'une part, à l'interaction avec les étudiants distants d'autre part.
- NAULT, T. et G. Nault (2001). *Quand les stages attrapent les TIC*, dans T. Karsenti (dir.), Les TIC... Au cœur de la pédagogie universitaire, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 145-164.
- NAULT, Geneviève (2007), « *Encadrer les étudiants à l'aide des TIC* », CLIC (Bulletin collégial des technologies de l'information et de la communication), n°63, janvier 2007
<http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2018>
- NISSEN, Elke (2005), « *Modalités d'interaction humaine dans la formation en ligne : son influence sur l'apprentissage* », Revue Savoirs « Les TIC à l'usage pour la formation », n° 8/2005, pp. 89-106.
http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/55/42/PDF/Nissen_savoirs_2005.pdf

Recherche empirique qui a ainsi pour objectif de voir laquelle des deux modalités d'interaction est plus adaptée dans une formation en langues à distance qui se situe dans une perspective actionnelle. Elle compare les deux modalités, et cela successivement sur deux plateformes.

OLGREN, C. H. (2000). Learning strategies for learning technologies. Directions for Adult and Continuing Education, no 88 (Hiver 2000) p. 7-16
<http://www.fsu.edu/~elaps/ae/download/ade5080/Olgren.pdf>

Une revue des stratégies d'apprentissage qui montre pourquoi il est nécessaire d'avoir une bonne connaissance des apprenants avant d'envisager le recours aux technologies.

PATA, Kai, SARAPUU, T., ARCHEE, R (2005), « *Computer Support for Collaborative Learning* », Proceedings of the 2005 conference on Computer support for collaborative learning: learning 2005: the next 10 years!, Taipei, Taiwan, pp. 484 – 493
[International Society of the Learning Sciences](http://www.fsu.edu/~elaps/ae/download/ade5080/Olgren.pdf)

PETITGREW, François (1999), « *L'encadrement des cours à distance : profils étudiants* », in Revue du Conseil Québécois de la Formation à Distance, pp. 99-111.
http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D5_1_f.pdf

PETITGREW, François et alii (2007), Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial, Rapport de recherche pour le FQRSC.
<http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-FrancoisPettigrew-1.pdf>

PIROT, L. & De Ketele, J.-M. (2000). *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université - Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées*. Revue des sciences de l'éducation, vol 26, numéro 2.
<http://www.erudit.org/revue/rse/2000/v26/n2/000127ar.html>

Cet article explore l'impact de l'engagement scolaire sur la réussite d'étudiants universitaires de première année inscrits dans les filières de psychologie et de polytechnique. Une revue critique de la documentation scientifique conduit les auteurs à postuler que le niveau de réussite est davantage déterminé par ses aspects qualitatifs que quantitatifs.

POELLHUBER, Bruno, CHOMIENNE, Martine, KARSENTI, Thierry (2008), « *Quels sont les parcours menant à l'abandon en formation à distance au collégial?* », Revue DistanceS, 2008, 10(3), 1-33

PORTINE (1998), « *L'autonomie de l'apprenant en question* », in Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, Vol. 1, numéro 1, juin 1998, pp 73-77
<http://alsic.revues.org>

PRESSEY, M. and alii (1996), *The challenges of instructional scaffolding : the challenges of instruction that supports student thinking*, in Learning disabilities research and practices, 11(3) 138-146

Évaluation de la stratégie où, selon la théorie éducative constructiviste « d'échafaudage de formation », un enseignant fournit le support aux étudiants sur la base du « au besoin » et diminue le support au fur et à mesure que l'étudiant développe ses compétences. L'échafaudage y est vu comme étant une partie de la formation pour des apprenants. On y aborde les limites de cette approche, y compris les diverses causes de difficultés académiques.

QUINTIN, Jean-Jacques (2007), « Accompagnement d'une formation en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles idiosyncrasiques des tuteurs », Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne, Grenoble, juin 2007, 25 pages.
http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/quintin.pdf

La recherche expérimentale qui a été réalisée vise à saisir les effets de différentes modalités d'interventions tutorales (MiT) sur le travail effectué à distance par une centaine d'étudiants réunis en groupes restreints (trois par équipe).

QUINTIN, Jean-Jacques (2007), « L'impact du tutorat sur les performances des étudiants. Effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone », in Actes de l' EIAH'07 (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain), Lausanne, pp. 221-232 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/15/40/PDF/25.pdf>

QUINTIN, Jean-Jacques (2008), « Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat », Revue Sticef V.15.
http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/04-quintin/sticef_2008_quintin_04p.pdf

RIDING, R. & Rayner, S (1998). Cognitive styles and learning strategies. Understanding style differences in learning and behaviour. Londres : David Fulton Publishers, 217 pages.

Cet ouvrage s'adresse tant aux enseignants qu'aux éducateurs intéressés aux différences individuelles. Le livre est approprié aux lecteurs avec ou sans connaissance dans ces domaines.

ROBERTSON, T. J. & Klotz, J. K. (2002) How Can Instructors and Administrators Fill the Missing Link in Online Instruction? Online journal of distance learning administration, vol. V no 4, hiver 2002.

De plus en plus de cours dans l'enseignement supérieur se donnent désormais en ligne, la préoccupation majeure est le manque d'interaction personnelle entre le professeur et l'étudiant. Les rapports de recherche tendent à montrer que des cours en ligne sont souvent conçus pour des étudiants autonomes complétant leurs apprentissages à leur propre rythme et envoyant leurs travaux par la poste.

RODET, Jacques (1999), « *La rétroaction, support d'apprentissage ?* », in Revue du Conseil Québécois de la Formation à Distance, pp. 45-74 <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/26/43/PDF/outil08.pdf>

La formulation des rétroactions aux travaux notés des apprenants à distance qu'ils encadrent constitue une des tâches essentielles des tuteurs. Au-delà de leur forme orale ou écrite, les rétroactions comportent des informations à portée cognitive, métacognitive, méthodologique et affective. Mais de quelles stratégies disposent les apprenants pour s'approprier et utiliser les contenus des rétroactions ? Comment celles-ci participent-elles à leurs processus d'apprentissage? Quelles qualités devraient posséder les rétroactions pour devenir de véritables supports à l'apprentissage ?

RODET, Jacques (2006), « Formation tout au long de la vie ... un long chemin », Articles Greco (février 2006) www.jacques.rodet.free.fr/xgreco.htm

RODET, Jacques (2006), « L'écoute active, une stratégie au service du tuteur », Articles Greco (mai 2006) www.jacques.rodet.free.fr/xgreco.htm

- RODET, Jacques (2006), « Plateforme de e-learning et tutorat à distance : une incompréhension qui perdure », Articles Greco (juillet 2006) www.jacques.rodet.free.fr/xgreco.htm
- RODET, Jacques (2006), « Quelles conditions de travail pour les tuteurs à distance ? », Articles Greco (avril 2006) www.jacques.rodet.free.fr/xgreco.htm
- RODET, Jacques (2007), « Tutorat à distance, une fonction essentielle », www.blogdetad.blogspot.com/2007/09/tutorat-distance-une-fonction_04.html
- ROUPIÉ, Catherine (2008), « *Tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride* », *Tutorales*, n°1, décembre 2008, pp. 6-21. <http://jacques.rodet.free.fr/tutorial1.pdf>
- La formation hybride mettant en œuvre une combinaison de modalités pédagogiques modifie l'attractivité des offres de formation et change les postures des apprenants et des formateurs.
- ROY, Réjean (2009), Génération C. Les 12-24 ans, moteurs de transformation des organisations, Rapport-synthèse pour le CEFRIO, Décembre 2009. <http://www.cefrio.qc.ca/fr/documents/publications/Rapport-synthese-sur-la-generation-C.html>
- SASSEVILLE, B. et MOREL, M. (2005), « *La qualité dans l'encadrement en formation à distance (FAD) aux ordres d'enseignement secondaire et collégial* ». *Distances 8* (2) http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v8n2_f.html
- SASSEVILLE, B. et MOREL, M. (2008) *L'encadrement en formation à distance. Le point de vue de l'apprenant*. *Distances et Savoirs 6* (4), pp.519-546
- Cet article présente les résultats préliminaires obtenus par l'analyse d'un corpus d'entrevues réalisées auprès d'étudiantes et d'étudiants inscrits en formation à distance (FAD) aux ordres d'enseignement secondaire et collégial dans le cadre d'une recherche visant l'analyse des interactions entre les acteurs de la formation à distance – étudiants, tuteurs et concepteurs – afin de cerner les pratiques d'encadrement dans le processus FAD. L'analyse porte sur la perception des activités d'encadrement ainsi que sur leur réalisation effective. On tente de faire ressortir les aspects qui semblent avoir le plus d'impact sur la perception de la qualité dans l'encadrement en FAD. Le concept de qualité s'exprime relativement à certaines dimensions bien déterminées de la FAD, surtout en ce qui a trait au matériel pédagogique, aux outils de communication et aux relations interpersonnelles. À cet égard, les relations avec le tuteur semblent au centre de la perception de la qualité chez les étudiantes et les étudiants interrogés.
- SIMONIAN, Stéphane, ENEAU, Jérôme (2009), « *Usages des TIC : enseignement ou tutorat ? Étude des changements de pratiques chez les enseignants-chercheurs* », *Actes du colloque EPAL 2009*, Université Stendhal, Grenoble, juin 2009, 11 pages. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-simonian-eneau.pdf
- Deux séries de recherches concernant l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ont été menées à l'université et leur impact sur les changements de pratiques des enseignants
- TAIT, Alan (2000), *Planning student support for open and distance learning*, in *Open Learning*, Vol. 15, N° 3

Étude des divers facteurs à prendre en compte pour la planification de support aux étudiants dans l'enseignement à distance

TARDIF, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?, Paris, ESF, 127 p.

TREMBLAY, Diane-Gabrielle (2002), « *De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation* », Notes de recherche No 2002-1 de la Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir, Télé-université, Université du Québec.

TRENTIN, G., SCIMECA, S. (1999), *The roles of tutors and experts in designing online education courses*, in Distance education, v20 n1 pp. 144-161

Considère les rôles et le processus qui caractérisent le design de cours de formation à distance en ligne.. Décrit un projet pilote italien qui étudie l'utilisation d'Informations et des Technologies de Communication (ICT) dans la formation d'enseignant en cours d'emploi. (Author/LRW)

Université de Montréal, Faculté des études supérieures et postdoctorales (2009), L'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs, Brochure destinée aux professeurs. pp.33.
<http://www.fesp.umontreal.ca/Fichiers/BrochEncadrementProfesseursOCT09.pdf>

VAILLANT, Laurence (2009), « *Tutorat technique en e-learning* », in Tutorales n°3, avril 2009

VILLIOT-LECLERCQ, Emmanuelle, DESSUS, Philippe (2009), « *Les contraintes de l'activité de tutorat à distance* », in Actes de l'atelier Instrumentation des activités du tuteur de la conférence EIAH'09, Le Mans, 2009, pp. 45-52.
<http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/conf/eiah09.pdf>

On décrit ici les activités mises en oeuvre par les différents protagonistes d'une situation de tutorat à distance en les comparant à celles d'une situation en présence.

WEBSTER, L and Hackley, P (1997). *The Teaching Effectiveness in Technology-Mediated Distance Learning*. Academy of Management Journal. Vol.40: 1282 —1.309.

Ils présentent un rapport sur une étude exploratoire utilisant techniques tant qualitatives que quantitatives pour examiner les réactions de 247 étudiants à l'enseignement à distance au moyen des technologies, dans le cadre d'études en management.