L'encadrement en formation à distance

Le point de vue de l'apprenant

Bastien Sasseville* — Magalie Morel**

* Université du Québec à Rimouski
300, Allée des Ursulines
Rimouski, Québec, G5L 3A1
bastien_sasseville@uqar.qc.ca

** Auxiliaire de recherche au GIREFAD
Université du Québec à Rimouski
magalie.morel@uqar.qc.ca

RÉSUMÉ. Dans le cadre des travaux du Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance (GIREFAD) sur l'analyse des pratiques d'encadrement en formation à distance, nous présentons les résultats de l'analyse d'entrevues d'étudiants en formation à distance aux ordres secondaire et collégial. Les résultats nous apprennent qu'ils entretiennent une relation fonctionnelle avec le dispositif d'encadrement. En effet, la plupart ne sollicite un des aspects du dispositif qu'au moment où se fait sentir un besoin. À ce moment, le dispositif, bien que conçu pour susciter l'engagement et la persévérance, ne peut offrir son plein potentiel. En conclusion, nous proposons des éléments propres à nourrir un renouvellement des pratiques d'encadrement en FAD.

ABSTRACT. This paper presents the results of a research project, carried out by the interinstitutional research group on distance education (GIREFAD), examining the problem of learner's support in distance education. The results of interviews conducted with secondary and college level students show that their relation with this process is mainly functional. Students made use of the services offered to them only if needed. Thus, the support process cannot reach its full potential and cannot fulfill its purpose of eliciting student's engagement and perseverance. In conclusion, we outline ways to support more adequately the supervision and support process in distance education.

MOTS-CLÉS : formation à distance, socioconstructivisme, encadrement, dispositif, niveau secondaire, niveau collégial, entrevues, besoins, motivation.

KEYWORDS: distance education, socioconstructivism, learner support, learning environment, secondary level, collegiate level, interviews, learner needs, motivation.

DOI:10.3166/DS.6.519-546 © Cned/Lavoisier

Le cadre de recherche

L'insertion de pratiques d'encadrement dans la formation à distance (FAD) est de plus en plus reconnue comme étant une composante essentielle du devis pédagogique d'un cours. Ainsi, le succès du processus d'apprentissage en FAD ne relève pas uniquement de la présence et de la qualité des supports techniques et pédagogiques mais aussi des mécanismes spécifiques d'encadrement pour gérer l'action des personnes impliquées dans la formation.

En FAD, l'encadrement fait partie des services offerts par l'institution pour soutenir la démarche d'apprentissage. Il permet de prendre en compte les dimensions affectives et sociales de l'apprentissage en favorisant les interactions entre pairs ou avec le tuteur. Il favorise l'apprentissage collaboratif à distance et rend possible la co-construction des connaissances (Deschênes *et al.*, 1996). Il importe donc d'étudier la dynamique des interactions entre les différents acteurs afin de cerner l'impact de l'encadrement sur l'engagement et la réussite d'activités d'apprentissage en FAD.

La recherche s'insère à l'intérieur d'un cadre socioconstructiviste où l'apprentissage est le produit d'interactions non seulement avec le contenu mais avec le tuteur et avec les pairs. Ces interactions doivent permettre de soutenir la motivation mais aussi le processus d'apprentissage en permettant de l'adapter à l'apprenant, de clarifier la façon dont sont acquises les notions et sont réalisées les tâches ainsi que la manière dont est acquise l'information et dont elle est mise à profit dans divers contextes.

Deschênes *et al.*, (2004) soulignent que les concepteurs considèrent l'encadrement comme une dimension importante en FAD mais que leurs pratiques ne sont pas conséquentes avec cette vision. Visser et Visser (2000) ont étudié le point de vue des personnes tutrices et ont constaté un écart important entre les attentes de l'apprenant et l'impact des interventions. Il est alors nécessaire de prendre en compte les interactions entre les différents acteurs en FAD afin de saisir comment elles peuvent faciliter l'apprentissage.

Ainsi, les dispositifs d'encadrement en FAD permettent-ils de réaliser le plein potentiel de cette dynamique ? Les contacts prévus à l'intérieur du dispositif proposé et les interactions tuteur/apprenant ou apprenant/pairs ou encore apprenant/entourage favorisent-ils la co-construction des connaissances par l'apprenant ?

Les objectifs de la recherche

Le but poursuivi par la recherche était d'analyser les logiques de l'offre et de la demande dans les activités d'encadrement en FAD à partir des différents acteurs (concepteur, tuteur, étudiant) et d'étudier la dynamique entre ces acteurs à l'intérieur d'un système d'encadrement de cours à distance à travers l'angle des quatre concepts fondamentaux du socioconstructivisme : contextualisation, interaction,

perspectives multiples et négociation. Il visait à analyser les interventions d'encadrement pour soutenir l'apprentissage et à tracer un portrait global des types d'intervention d'encadrement. Nous présentons ici les résultats de l'analyse du volet « étudiant » de cette recherche. L'objectif principal de ce volet visait à déterminer leurs attentes vis-à-vis l'encadrement par rapport à celui reçu.

Méthodologie

Deux méthodes ont été employées pour analyser les données recueillies auprès des participants : une grille d'analyse inductive et une grille d'analyse élaborée par l'équipe de recherche.

La première analyse des données s'est effectuée de façon inductive dans le but de s'approprier le contenu des entrevues. Inspirée du processus de questionnement analytique, cette grille avait pour but de nous permettre de faire ressortir les principaux thèmes traités par les participants dans les entrevues pour ensuite être en mesure d'effectuer une analyse plus fine à l'aide de la grille élaborée par l'équipe de recherche.

Par la suite, nous avons procédé au traitement des données d'entrevues en isolant dans le discours des participants les éléments retenus dans la grille d'analyse GIREFAD (voir annexes). Cette dernière prend en compte les principaux aspects propres au dispositif de formation en ce qui a trait à l'engagement et l'encadrement en FAD.

La grille de l'engagement de l'étudiant présente une typologie des plans du support à l'apprentissage. Cet engagement correspond à l'implication demandée par les activités d'encadrement proposées. Dans cette perspective, cette grille permet de distinguer sur quoi portent les attentes des acteurs de l'encadrement et leurs interactions. Cette typologie distingue cinq plans : le plan cognitif, le plan socio-affectif, la motivation, le plan métacognitif et le plan psychomoteur.

Par ailleurs, nous avons voulu analyser les attentes et interventions des acteurs par rapport à quatre dimensions fondamentales du socioconstructivisme (Deschênes *et coll.*, 1996) : la contextualisation, qui permet à l'apprenant de mettre à contribution son contexte immédiat, facilite l'intégration des savoirs théoriques et pratiques et le transfert des connaissances ; la négociation, qui amène l'individu à s'ajuster en fonction des contraintes de sa communauté pour atteindre une relative objectivité ; les perspectives multiples qui assurent que les différents points de vue existants sur une réalité seront appropriés ; finalement, le type d'interactions entre les acteurs qui peuvent supporter le processus d'apprentissage.

Le logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo permettait d'attacher les unités d'analyse aux catégories correspondantes. Ces unités formaient des « nœuds » qui regroupaient tous les énoncés sous chacune des catégories. Des rapports pouvaient ensuite être automatiquement élaborés, regroupant tous les énoncés de toutes les entrevues qui se référaient à la même unité d'analyse.

La collecte de données

Le programme de recherche prévoyait d'effectuer trois entrevues auprès de trois participants par cours sélectionné : une première entrevue en début de parcours, une seconde au milieu et une dernière en fin de parcours. Ces entrevues permettent de recueillir des données pendant l'évolution du parcours d'apprentissage pour couvrir l'ensemble du phénomène de l'encadrement.

La procédure d'entrevue adoptée s'appuyait sur une démarche de type ethnographique selon des canevas personnalisés, adaptés de façon continue au déroulement de la recherche. Selon cette démarche, les entrevues sont une série de conversations par lesquelles le chercheur aborde progressivement de nouveaux éléments pour aider les personnes interrogées à étoffer leur point de vue.

Pour faciliter l'élaboration des canevas d'entrevues, des notes post-entrevue étaient prises immédiatement après chacune d'entre elles afin de résumer les éléments importants et noter certaines impressions ou informations particulières. Ces notes étaient réutilisées pour construire le canevas suivant. Toutes les entrevues s'effectuaient par téléphone et étaient enregistrées pour conserver les données, avec l'accord initial des participants.

Portraits des participantes et participants

Il est important de souligner que le recrutement a été réalisé sur une base volontaire. Aucune typologie des participants n'a été préalablement établie pour sélectionner le groupe des participants selon des critères spécifiques à la recherche, comme par exemple le style d'apprentissage, l'expérience en FAD ou autres. Les participants devaient principalement être engagés dans un processus en FAD.

Pour rejoindre les participants, une lettre d'invitation a été transmise par le biais de l'établissement de formation à distance lors de l'inscription. Suite à ces invitations, 24 personnes ont manifesté un intérêt pour notre projet. Après un premier contact, il a été possible d'enclencher le processus d'entrevues avec 17 d'entre eux. Le tableau qui suit présente la répartition des participants à l'étude selon le cours suivi en FAD.

Cours	Nombre de participants
HISTOIRE (sec.)	6
MATHS (sec.)	2
Plus d'un cours au secondaire	2
PSYCHOLOGIE (coll.)	4
ART (coll.)	3
Total	17

Tableau 1. Répartition des participants selon le cours suivi

Description sommaire des cours et moyens de communications utilisés dans les cours ciblés par l'étude

Les participants étaient inscrits à quatre cours : un cours de psychologie et un cours d'histoire de l'art au niveau collégial ainsi qu'à un cours de mathématique et un autre d'histoire générale, de niveau secondaire. Les cours provenaient de banques de cours d'institutions d'enseignement offrant la FAD et ont été dispensés sans modifications préalables à la recherche.

Le support physique de ces cours était de format papier, avec des manuels et cahiers d'exercices envoyés par la poste. Les moyens de communications étaient divers. Le tuteur pouvait être rejoint par téléphone, par la poste et par courriel. De plus, dans les cours de niveau collégial, un forum Web permettait à l'étudiant d'échanger tant avec le tuteur qu'avec les pairs. Les contacts par téléphone étaient effectués selon un horaire de disponibilité établi à l'avance par le tuteur. Les contacts par courriel pouvaient se faire à tout moment.

Les cours présentaient les caractéristiques d'un dispositif hétéro-dirigé où l'apprenant prend en charge son apprentissage à l'intérieur d'un cadre prédéfini par l'établissement FAD. Un certain nombre de lectures, travaux et devoirs sont prévus durant le parcours mais l'organisation des tâches, la façon dont il s'y prend pour progresser à travers l'ensemble du dispositif proposé demeure principalement du ressort de l'apprenant. L'apprenant reçoit dès le premier envoi un échéancier, qui demeure souple, pour le guider dans sa progression.

Aperçu des résultats

Nous ne présenterons ici qu'une brève synthèse, tirée de l'analyse opérée au moyen de la grille d'analyse inductive et de la grille d'analyse GIREFAD, présentées précédemment (voir grilles en annexe I et II). Nous avons de plus préféré laisser parler les participantes et participants de façon à mieux laisser transparaître leurs opinions et positions. Les résultats des deux grilles seront mis en parallèle et discutés plus en profondeur dans la partie interprétation des résultats suivant cette section.

Les attentes envers le cours FAD

Cette section regroupe ici les commentaires des participants face à leurs attentes, en début de parcours, par rapport à différents aspects de la FAD. On s'interroge ici sur ce qu'ils s'attendent à vivre ou à obtenir dans le cours FAD.

La personne tutrice

Les attentes envers la personne tutrice sont nombreuses. Plusieurs participants ont mentionné qu'ils apprécieraient qu'elle leur téléphone, de temps à autre, pour

s'assurer du bon déroulement de la progression dans le cours, ce qui était selon eux peu fréquent.

Il me semble que ça m'encouragerait de voir qu'ils ont pris cinq minutes pour dire : ça va ? Tu sais, prendre le temps d'appeler cinq minutes ou une demi-heure... de vérifier que ça va bien... (Émilie, 4^e entrevue : paragraphe 2751)¹

La personne tutrice doit aussi s'assurer d'être suffisamment disponible pour encadrer et aider les participants. Comme ils progressent généralement seuls dans leurs apprentissages, ces derniers, quand ils éprouvent des difficultés particulières ou butent sur des éléments de contenu plus complexes, souhaitent être en mesure de pouvoir obtenir rapidement de la part du tuteur l'aide nécessaire à la poursuite de leurs travaux. Ainsi, la personne tutrice doit offrir suffisamment de temps d'encadrement pour répondre à leurs besoins.

Étant donné que les travaux à la maison constituent l'essentiel des cours FAD, la rétroaction constitue un point important dans les attentes des participants envers la personne tutrice. Lors du retour des corrections, ils s'attendent à ce qu'elle indique les éléments manquants et les éléments à revoir pour leur permettre de réviser la matière. Ils souhaitent obtenir le plus d'information possible sur les problèmes repérés dans les activités d'apprentissage.

Une autre attente envers la personne tutrice est qu'elle doit faire montre d'une certaine passion pour sa matière afin de susciter l'intérêt chez les participants. Plus particulièrement pour ceux inscrits à l'ordre secondaire, il est important que le tuteur soit intéressé par sa matière car, pour certains, l'inscription à un cours constitue une obligation pour l'obtention du diplôme. Ainsi, ils comptent sur la personne tutrice pour soutenir la motivation en suscitant l'intérêt.

En terminant, un participant résume assez bien les attentes partagées par l'ensemble à l'égard de la personne tutrice.

Qu'il soit disponible au cas où. Qu'il me juge personnellement et non comme étant juste un élève. Qu'il corrige mes erreurs et me les explique. Qu'il ait un courriel électronique et qu'il s'en serve. Qu'il partage en quelque sorte son plaisir d'apprendre. (Peter, paragraphes 3218-3221)

L'encadrement

Quand on les interroge sur les attentes à l'égard de l'encadrement, les participants souhaitent tout d'abord obtenir réponse à leurs questions. Il s'avère important pour eux que les mécanismes mis en place pour assurer leur encadrement et leur progression puissent fonctionner efficacement.

1. Tous les prénoms utilisés sont des pseudonymes afin de préserver l'anonymat des participantes et participants.

De plus, ils souhaitent que la correction des travaux soit réalisée dans un délai raisonnable. Dans certains cas, les participants souhaitent réaliser leurs activités de formation à distance dans un laps de temps relativement court et pour y parvenir, il est nécessaire que les travaux réalisés soient évalués de façon rapide.

Les attentes par rapport à l'encadrement concernent aussi l'exploitation des moyens de communication offerts par les établissements de FAD. Des outils, comme le forum de discussion et le courriel, constituent un moyen d'encadrement intéressant pour les participants. Le courriel apparaît être un moyen rapide pour obtenir de l'aide ou des conseils pour progresser dans les travaux.

Généralement, la perception de l'encadrement demeure liée aux actions et à la disponibilité de la personne tutrice. Les participants ne considèrent que très peu les autres aspects du dispositif.

L'entourage

Les attentes exprimées à l'égard des membres de l'entourage démontrent qu'elles se limitent principalement au soutien à la motivation, à une aide ponctuelle ainsi qu'une collaboration sporadique dans le cas d'expérimentation à réaliser à l'intérieur d'un devoir.

Les proches de la personne inscrite en FAD constituent un appui émotionnel sans pour autant tenir un rôle important dans la réalisation du cours en question. Principalement, l'entourage est là pour aider l'étudiant à persévérer dans son projet d'étude. L'aide ne porte pas sur les contenus et la matière à l'étude.

Le support externe

Ce sont les ressources que l'étudiant peut consulter pour lui permettre d'avancer dans son projet d'étude sans pour autant qu'elles soient associées directement à la démarche d'apprentissage.

Les participants inscrits en formation à distance, si le besoin se fait sentir, iront chercher de l'aide auprès d'un orienteur ou d'un API (aide pédagogique individualisée dans le cas de ceux inscrits au collégial). Ils ont recours à ces ressources pour les guider dans leur choix de cours, pour trouver une solution qui leur permettra de compléter leurs études.

Autre que le personnel de secrétariat pour répondre à des interrogations de nature pratique ou administrative, les participants au secondaire n'ont pas mentionné qu'ils s'attendaient à aller chercher des ressources à l'extérieur pour répondre à leurs éventuels besoins.

Le support reçu

Tout au long du processus de recherche, les participants décrivent l'aide qu'ils ont effectivement obtenue tout au long de leur cours en FAD. Cela nous permet de

constater qu'il existe une différence entre ce que les participants avaient établi comme attentes vis-à-vis l'aide à recevoir et ce qui a été réellement vécu. Encore une fois ici, trois catégories sont présentes : personne tutrice, entourage et extérieur.

Pour ce qui est de l'aide effectivement obtenue de la part de la personne tutrice, les participants font remarquer qu'elle porte surtout sur la correction des travaux. Il paraît normal et nécessaire pour les participants que les travaux soient accompagnés de commentaires sur les activités réalisées. L'ensemble des participants interrogés semble être satisfait de la rétroaction fournie par la personne tutrice.

En plus de cette rétroaction, la rapidité avec laquelle certains tuteurs font la correction et renvoient les travaux semble répondre aux besoins des participants. Cet aspect est fréquemment mentionné au collégial où est utilisée une plate-forme Web pour transmettre les travaux. Dans le cas du cours ART par exemple, l'évaluation et la rétroaction sur le travail sont réalisées dans un délai de moins de deux jours.

Encore ici, l'entourage immédiat des participants ne contribue pas principalement à la compréhension des tâches à réaliser dans le cadre du cours et à la réalisation des activités d'apprentissage demandées. Toutefois, l'entourage apporte un soutien moral et psychologique aux participants en étant à l'écoute des difficultés, en donnant des pistes de solution ou en tentant de répondre à certaines questions générales relatives aux devoirs. Les participants avaient peu d'attentes à l'égard de leur entourage, mais ce dernier s'est révélé plus important qu'ils ne l'avaient imaginé en début de parcours.

En ce qui concerne l'aide extérieure obtenue par les participants, nous n'avons pas pu obtenir davantage d'information qu'au point précédent. En fait, la consultation de ressources comme un orienteur ou un API se fait, pour la plupart des participants du collégial, avant de s'engager dans la FAD. Il ne semble pas intervenir à l'intérieur de celui-ci du moment où le processus de formation est en cours.

La motivation en FAD

La motivation est abordée ici comme une garantie de l'apprentissage et le reflet de l'influence positive des interactions (avec le contenu, avec la personne tutrice, l'entourage ou autre) à l'intérieur du dispositif FAD. Elle est aussi liée aux interventions de la personne-tutrice qui favorisent l'engagement de l'apprenant. Elle peut être liée également à des aspects ou facteurs extérieurs au dispositif qui favorisent l'engagement de l'apprenant et sa persévérance.

Selon les participants, il apparaît important, pour soutenir la motivation, de faire le cours rapidement et de pouvoir travailler tout en étudiant à la maison. Un horaire souple est important. Le soutien de la personne tutrice n'est pas selon eux nécessaire si l'apprenant est très motivé. En effet, les participants qui s'inscrivent en FAD avec un but précis semblent en mesure de maintenir leur motivation tout au long du processus de formation.

Nous avons également cherché à savoir ce qui aide les participants à persévérer lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Plusieurs éléments contribuent à la motivation et à la persévérance des participants : les lettres de soutien à la motivation, les bons commentaires dans les devoirs de la part de la personne tutrice, la facilité à organiser son horaire et le fait de poursuivre ses études.

La motivation peut être difficile à maintenir parfois en raison d'un manque d'intérêt évident envers la discipline choisie. Une participante nous dit qu'elle a tardé à se mettre à la tâche au début de son cours : « Le fait que ça ne me tente pas d'avoir ça, ça ne me sert pas à grand-chose de le réussir, c'est dur de me motiver quand même. » (Mélissa, 2^e entrevue : paragraphe 839)

Pour un autre participant, la motivation à persévérer dans le cours FAD provient du fait qu'en formation régulière au collégial, il était déjà très motivé par les apprentissages effectués dans des disciplines connexes. Il n'éprouve donc pas de difficulté à maintenir son enthousiasme dans son cours FAD. « Comme j'étudie déjà dans ça au cégep, en résumé j'étais déjà très motivé dans cette matière. Donc, je n'ai pas eu de baisse d'intérêt au courant du cours. » (Jean, 2^e entrevue : paragraphe 557)

Un autre élément contribue au maintien de la motivation chez les participants : les résultats obtenus. Le fait de pouvoir suivre sa progression avec succès contribue au maintien de la motivation. « C'est sûr parce que je voyais tout de suite le résultat concret de mes efforts. Comme j'avais des bonnes notes, ça m'encourageait à continuer » (Jean, 4^e entrevue : paragraphe 1183).

Ainsi, la persévérance dans un cours FAD s'explique surtout pour nos participants par l'intérêt face à la matière, donc une motivation intrinsèque. Les motivations extrinsèques telles que messages d'encouragement, les résultats des travaux ou autres viennent plutôt soutenir l'apprenant en cours de route mais semblent avoir un impact ponctuel à l'intérieur de la démarche. Elles sont tout de même considérées comme importantes car elles confirment l'apprenant dans cette démarche.

Déroulement du cours

Nous voulions ici savoir comment s'organisent les apprentissages, quelles sont les stratégies d'apprentissage utilisées et quel est le support pédagogique offert à l'intérieur du cours.

Les participants s'entendent pour dire, dans la majorité des cas, que la matière à l'étude est bien structurée, rendant ainsi son assimilation plus facile. Plus ils avancent dans le cours, plus les contenus sont faciles à acquérir selon eux. Les rétroactions des personnes tutrices contribuent à leur progression. La plupart d'entre eux progressent relativement bien dans leur cours et obtiennent de bons résultats. D'autres ont cependant subi des échecs lors d'un devoir ou de l'épreuve finale. Les participants vont alors chercher divers moyens qui leur permettront de faire une meilleure acquisition des connaissances prévues au programme de formation.

Le matériel fourni est complet en soi comme l'indique l'ensemble des participants. Dans certains cas, ils souhaitent aller chercher des ressources complémentaires et développent aussi des méthodes de travail efficaces, adaptées à leurs besoins.

Certains nous disent prendre des notes tout au long des lectures, ce qui est utile selon eux pour la préparation à l'examen. Par exemple, lors de l'examen de psychologie, il est autorisé d'avoir son matériel. Ainsi, une participante s'est constitué un index des principaux thèmes à l'étude, elle pourra les retrouver rapidement pour répondre aux questions.

Une participante dit chercher des films historiques ou des diapositives qui lui permettront d'approfondir la matière, dans ce cas l'histoire, de façon complémentaire aux activités. Cette dernière apprécie de pouvoir visualiser de cette façon la matière à l'étude, davantage que par la lecture. Pour une autre participante, l'aide d'un professeur privé lors de cours à domicile vient compléter les activités proposées dans le programme de formation (mathématiques).

Le principal élément qui semble exercer une grande influence sur la progression des participants est leur propre capacité à gérer le temps d'étude. Certains participants nous informent qu'ils se fixent habituellement un calendrier de travail et que le respect de cet échéancier les aide à mieux organiser leurs activités d'apprentissage.

Les outils de communication

Cette section présente les commentaires formulés par les participants au sujet des différents outils de communication mis à leur disposition. Il est possible de constater que les participants sont relativement satisfaits des moyens proposés, mais il demeure que certains d'entre eux sont plus appréciés ou jugés plus utiles que d'autres.

Le téléphone, disponible autant à l'ordre secondaire que collégial, est l'outil premier d'encadrement, de soutien pour les participants. En second lieu, il semble que le courriel gagne en popularité chez les personnes ayant accès à Internet à la maison.

Les participants utilisent le téléphone, autant en formation secondaire que collégiale. Ils identifient des avantages et des inconvénients liés à l'utilisation du téléphone comme moyen d'encadrement. Le téléphone permet un contact rapide et direct, sans intermédiaire, avec la personne tutrice. Il est facile d'obtenir des explications sur des éléments de contenu difficiles. En mathématiques, il est important que la personne tutrice soit patiente puisqu'il est plus difficile d'expliquer une notion sans appui visuel.

Pour d'autres participants, l'utilisation du téléphone devient inutile puisqu'ils n'éprouvent pas de difficultés particulières. « ...le téléphone, je ne l'ai pas utilisé parce que je n'ai pas ressenti le besoin de le faire. Je sentais que je comprenais assez bien. » (Sophie, 4^e entrevue : paragraphe 1302)

Cependant, l'emploi du téléphone pour contacter la personne tutrice n'est pas un outil employé par tous. En effet, certains d'entre eux n'apprécient pas ce moyen de communication. « Moi, je n'aime pas trop ça parler au téléphone. » (Simon, 4^e entrevue : paragraphe 2158) Un autre participant abonde dans le même sens : « Le téléphone, je suis un peu mal à l'aise avec ça. » (Peter, 1^e entrevue : paragraphe 452)

L'utilisation du téléphone est parfois limitée car les participants éprouvent une certaine timidité. Ils ont souvent l'impression de déranger la personne tutrice. « C'est celui que j'utilise le moins parce que j'ai toujours l'impression de déranger quand j'appelle, donc je n'appelle pas. » (Peter, 2^e entrevue : paragraphe 1169)

De plus, le contact avec la personne tutrice n'est pas toujours immédiat. Trois participants expliquent avoir laissé un message à la personne tutrice avant d'obtenir réponse à leurs questions. « Je suis toujours tombé sur le répondeur, ça n'a jamais marché. Depuis ce temps, je prends juste le e-mail. » (Mélissa, 4^e entrevue : paragraphe 1443). L'utilisation des répondeurs par les personnes tutrices apparaît donc comme un frein à l'emploi du téléphone comme outil de communication.

Pour ce qui est du courriel, il comporte plusieurs avantages. Il permet une réponse rapide et détaillée de la part de la personne tutrice, généralement dans un délai de 48 heures environ. Il offre la possibilité d'envoyer plus d'un message par jour sans avoir le sentiment de déranger la personne tutrice. Il est pratique afin d'envoyer des documents qui peuvent venir aider à la compréhension d'éléments de contenus et enfin, il offre la possibilité d'expliquer par écrit les difficultés dans la réalisation des différentes activités d'apprentissage.

L'ordre collégial est celui qui offre le plus de possibilités de soutien par le biais du courrier électronique. Une participante indique l'objet d'un message électronique qu'elle a envoyé à la personne tutrice. « Moi j'ai utilisé Internet justement pour envoyer mon commentaire par rapport à la question que je n'avais pas aimée. » (Émilie, 4^e entrevue : paragraphe 2783) Une autre participante indique : « Quand je ne comprends pas une matière... je demande à ce qu'elle me l'explique par courriel. » (Mélissa, 1^e entrevue : paragraphe 479)

Au secondaire, l'utilisation du courriel n'est pas une mesure privilégiée par les participants ainsi que les personnes tutrices. Une participante du secondaire aimerait bien pouvoir communiquer par courriel avec la personne tutrice, cependant elle ne dispose pas de l'équipement nécessaire, ce qui est fréquent à cet ordre : « Je n'ai pas d'ordinateur avec Internet. » (Mélanie, 2^e entrevue : paragraphe 1254)

Les participants au collégial ont accès à un forum de discussion via la plateforme de cours disponible. Ils ne semblent pas avoir d'intérêt pour ce mode de fonctionnement. En effet, les participants interrogés nous disent que les forums de discussion sont peu animés, ce qui ne suscite pas leur intérêt.

Il semble de plus que le forum ne soit pas utilisé fréquemment par les participants puisque les messages sont relativement anciens.

C'est sûr que le forum, ce serait de s'assurer qu'il y a des mises à jour parce que si ça remonte à 2003, 2004, ce n'est plus à jour... (Émilie, 4^e entrevue : paragraphe 2847)

Ainsi, le forum de discussion, de par le peu d'implication qu'il suscite à la fois de la personne tutrice et des participants, demeure un outil mal utilisé.

Enfin, la poste est un moyen de communication central dans le dispositif de formation à distance à l'ordre secondaire. En effet, les participants doivent envoyer leurs travaux par courrier. Il s'agit d'un moment d'obtenir des informations ou des explications supplémentaires en posant leurs questions par écrit à la personne tutrice à la fin des devoirs.

Il semble que la poste ait une efficacité restreinte quant à l'encadrement et au support que peut obtenir l'étudiant. En effet, le retour sur les travaux se fait beaucoup moins rapidement que dans un cours où l'utilisation d'Internet vient maximiser la fréquence des échanges et accélérer le retour sur les travaux.

Il apparaît que la poste n'est utile qu'au moment d'initier le dispositif de formation. C'est par ce moyen que l'apprenant reçoit toute la documentation et les informations pertinentes, ce qui lui permet à partir de ce moment de s'engager dans le processus et ainsi d'utiliser les autres outils de communication.

Interprétation des résultats

Nous présenterons notre interprétation en lien avec les éléments de la grille GIREFAD, tout en enrichissant celle-ci des éléments pertinents tirés de la grille libre. En conclusion, nous reviendrons sur des considérations générales sur l'encadrement en FAD.

D'entrée de jeu, selon les apprenants, c'est la qualité du matériel pédagogique fourni qui influence la perception première de l'encadrement. En effet, c'est par ce matériel que le premier contact s'effectue avec le déroulement des activités, avec les exigences qui leur sont associées et avec les modes et critères d'évaluation. C'est aussi par le biais du matériel que l'apprenant jette un premier regard sur le contenu de son cours FAD.

Ce premier contact semble conditionner la démarche subséquente et, d'emblée, l'apprenant semble se mouler à l'intérieur de ce cadre spécifique. Cette constatation nous amène à plusieurs réflexions. En effet, l'apprenant vérifie lors de la réception du matériel de cours si ce dernier est complet et bien construit. À cet égard, il évalue également de façon informelle la démarche proposée et si cette dernière correspond à ses attentes.

Les attentes sont de diverse nature. Ainsi, elles sont en tout premier lieu pratique (charge de travail, nombre de lectures et de travaux exigés), mais elles sont

également pédagogiques (activités compatibles aux attentes et aux besoins ressentis, moyens d'encadrement, modes d'évaluation).

Comme tous les participants à l'étude proviennent du secteur régulier, secondaire ou collégial, les attentes en termes de dispositif sont conditionnées par ce que l'apprenant a déjà vécu par le passé. Le dispositif doit donc, à leurs yeux, être d'abord centré sur la matière et correspondre à certaines exigences implicitement ou explicitement associées à cette dernière. Par exemple en histoire, l'apprenant s'attend à faire des lectures, à produire des travaux axés sur la synthèse et la compréhension de la matière, tandis qu'en mathématiques il s'attend à faire différentes activités de résolution de problèmes.

Il semble que si le dispositif proposé correspond à ces attentes initiales, il sera peu remis en question par la suite. Le jugement demeure donc basé sur les expériences d'apprentissage préalables, expériences elles-mêmes conditionnées par le contenu, par la cohérence entre matière et activités pédagogiques proposées.

Au plan cognitif, toute activité d'encadrement proposée par le dispositif reste donc subordonnée à ce cadre particulier. Le traitement de l'information est lié d'abord au domaine de connaissance et au type d'activités. Ainsi, dans tous les cas étudiés ici, il existe aux yeux de l'apprenant une cohérence évidente entre le dispositif, la matière à l'étude et les modes d'évaluation proposés, ce qui fait en sorte que selon lui le dispositif est adéquat.

D'ailleurs, dans les exercices proposés, l'apprenant, bien qu'éprouvant parfois quelques difficultés, est généralement satisfait de l'effort qui lui est demandé. Confronté à un modèle calqué en tout ou en partie sur celui qu'il connaît déjà, il comprend ce qui est exigé de lui et l'accepte d'emblée. C'est pourquoi nous ne pouvons trouver trace d'une véritable remise en question du dispositif ou du matériel qui en balise le déroulement chez les participants interrogés.

Il en est de même aux plans méthodologique et conceptuel. Il est clair que les activités proposées amènent l'apprenant à mettre en action diverses habiletés intellectuelles. Nous pouvons le deviner par le récit qu'ils en font parfois au cours des entrevues. Cependant, ces activités s'inscrivent dans un cadre familier, encore très centré sur l'appropriation du contenu, ce qui n'amène pas l'apprenant à réfléchir sur la manière dont ces habiletés sont activées et comment les tâches proposées contribuent à leur développement. D'ailleurs, il ne semble pas y avoir beaucoup d'activités d'apprentissage prévues qui amènent l'apprenant à se questionner sur la façon dont il apprend, sur son fonctionnement cognitif.

Il semble également que le but premier poursuivi par l'apprenant influence la vision qu'il aura des impacts de ces activités sur son apprentissage. En effet, comme la grande majorité des participants suit un cours en FAD pour des raisons pratiques (compléter le secondaire, terminer un cours obligatoire pour l'obtention d'un diplôme), le but ultime de la démarche d'apprentissage demeure d'abord et avant

tout de répondre à ces contingences, la réflexion sur l'apprentissage est donc de la part de l'apprenant très peu présente.

Au plan conceptuel, l'apprenant va surtout s'interroger sur les difficultés appréhendées et vécues dans l'appropriation des connaissances reliées au domaine ou à la discipline du cours. C'est un traitement de l'information de bas niveau ici, qui touche l'application de règles et de procédures pour réaliser une tâche qui lui est assignée (une rédaction, une recherche, une résolution de problème) et qui touche rarement la restructuration des informations et leur mise en lien dans un contexte plus large. Clairement, le dispositif mis à l'œuvre ici ne permet pas d'aller plus loin en ce sens. L'ensemble des cours retenus pour la recherche correspond à des domaines de connaissances où ces savoirs sont déjà construits, culturellement ancrés et sur lesquels il est difficile d'ajouter ou d'élaborer à travers les interactions. À cet égard, la recherche aurait dû cibler des cours de niveau supérieur, premier ou second cycle universitaire, afin de pouvoir réellement explorer cet aspect.

Ainsi, la réflexion et les jugements exprimés par les apprenants sont largement centrés sur le projet global de formation et son objectif à long terme, par exemple : Vais-je réussir le cours et avoir accès au diplôme ? Le déroulement des actions et le sens donné à ces dernières sont examinés en grande partie selon ce point de vue.

La démarche pédagogique est toujours abordée en lien avec la matière à l'étude, avec comme préoccupation constante qu'elle doit servir à l'atteinte de l'objectif global de l'apprenant. Encore ici, elle demeure conditionnée par la configuration du matériel reçu au début du cours. L'apprenant s'ajuste à ce qui lui est proposé sans chercher réellement à négocier ou à adapter ce qui lui est proposé avec la personne tutrice. L'apprenant prend à son compte le dispositif et développe ses propres stratégies afin de réguler sa démarche.

Il existe toujours des irritants et ceux-ci concernent surtout les répétitions dans les travaux demandés, la charge de travail trop grande et les consignes parfois difficiles à saisir, mais ces difficultés ne constituent pas un frein majeur à la poursuite du cours en FAD. L'apprenant fait intervenir de multiples ressources, tant personnelles qu'externes, pour arriver à ses fins.

C'est l'aspect social de l'apprentissage qui semble le plus important aux yeux de l'apprenant. Il doit se sentir soutenu et encouragé dans sa démarche. Cependant, le soutien et les relations qu'il peut obtenir ne sont pas nécessairement liés aux personnes auxquelles nous pourrions nous attendre de prime abord.

Ainsi, de la personne tutrice, l'apprenant espère une rétroaction régulière et rapide et que celle-ci dépasse le simple contact fonctionnel. Cependant, les participants, s'ils sont clairs dans leurs attentes, éprouvent des difficultés à bien établir cette relation. Les moyens de communication ont peut-être une influence à cet égard, ceux-ci ne semblent pas véritablement aider à établir un contact fructueux. Il semble aussi que l'apprenant adopte une position d'attente à l'égard de la personne tutrice et que ce soit cette dernière qui doive initier les démarches de

contact et faire preuve d'initiative et d'ouverture. Souvent, la personne-tutrice ne semble pas considérer que cet aspect soit une partie de son travail, il arrive donc rarement que les contacts débordent du cadre du strict encadrement pédagogique. Une formation de la personne-tutrice, préalable à la recherche, aurait sans doute évité cet écueil.

Alors, les attentes de l'apprenant vis-à-vis d'un contact plus intime et personnalisé restent en général lettre morte. Il existe par ailleurs une certaine contradiction dans l'attitude des participants qui, d'un côté, souhaitent un contact rapproché et plus humain avec la personne tutrice, mais semblent aussi à l'aise dans le relatif isolement de la FAD. Seuls quelques participants qui avaient la possibilité de rencontrer la personne tutrice en personne l'ont fait et seulement à quelques reprises, et ce, seulement en cas de besoin. La relation demeure donc peu nourrie de part et d'autre et ne débouche pas sur ce rapprochement tant souhaité. De plus, aucune mesure n'est prévue dans le dispositif pour favoriser le développement de contacts plus réguliers et approfondis. L'intimité avec la personne tutrice ne peut exister dans ces conditions et le sentiment d'être en relation reste donc peu développé dans ce contexte.

D'autres facteurs pourraient également expliquer cette situation. Ainsi, pour la plupart, les apprenants arrivent en FAD car ils ont éprouvé certaines difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation au secteur régulier, comme c'est le cas de plusieurs participants au secondaire. Au collégial, plusieurs désirent terminer le collégial alors qu'ils travaillent déjà, d'autres pour pouvoir aller plus loin au niveau universitaire. Dans les deux cas, ces participants espèrent contourner ou minimiser les difficultés académiques ou administratives qu'ils ont rencontrées au régulier en s'inscrivant dans des cours FAD. Ils cherchent une voie plus adaptée à leurs besoins. Certains ont de plus développé une certaine méfiance vis-à-vis des cadres traditionnels d'apprentissage et cette méfiance semble se transposer dans leur expérience en FAD vis-à-vis les tuteurs et autres intervenants en FAD. Il aurait alors été nécessaire d'opérer une sélection des participants, basée sur leurs expériences scolaires passées, afin de mieux contrôler cet aspect.

C'est surtout avec l'entourage immédiat que se développe un sentiment d'être en relation, sans doute parce que le lien d'intimité avec les personnes qui peuplent l'univers de l'apprenant est déjà existant. L'apport de l'entourage est important dans le processus d'apprentissage. L'entourage peut être à l'origine de la démarche en FAD, il peut offrir du soutien au plan pédagogique lors de difficultés, il est aussi une source d'encouragement. Ici, la rapidité et la disponibilité sont moins importantes en ce qui a trait aux attentes de l'apprenant, c'est plutôt la qualité du contact et le sentiment d'obtenir une aide appropriée qui domine ici.

L'entourage immédiat est caractérisé par la présence de liens émotionnels marqués (parents, ami(e)s de cœur), ce qui fait en sorte que la plus simple marque d'encouragement ou intervention d'aide, si minime soit-elle, revêt une grande importance aux yeux de l'apprenant. Ainsi, le besoin d'un contact humain significatif pour pouvoir progresser dans sa démarche demeure important. Si l'apprentissage en

classe permet le développement de relations significatives bénéfiques à la persévérance et à terme à la réussite, il est probable que l'apprenant en FAD cherche à remplacer ce cadre particulier en allant puiser dans son entourage immédiat.

À cet égard cependant, les pairs semblent avoir relativement peu d'importance. D'emblée, il faut souligner que les activités d'apprentissage ainsi que les moyens de communication ne semblent pas encourager l'établissement de liens plus étroits entre pairs. Le forum n'est pas, de l'avis de la plupart des participants, un moyen idéal car il est peu animé et ne semble pas susciter un intérêt constant de leur part. Dans le cadre de la recherche, les cours sélectionnés ne comportaient pas d'animation du forum Web par le tuteur. Cet aspect était laissé à l'initiative de chacun. Il y avait très peu d'activités qui encourageaient le partage d'information et la collaboration directe, ce qui réduit d'autant les possibilités d'interactions. Enfin, le téléphone reste pour certains intimidant et le courrier électronique n'apparaît pas comme une panacée efficace à la poursuite de relations humaines plus directes et significatives. Il apparaît donc y avoir à cet égard un manque important qui n'a pas permis d'échanges soutenus entre les participants, ce qui n'amène pas à la co-construction des connaissances.

De plus, il semble, à quelques exceptions près, que les participants voient peu d'intérêt à s'investir dans une relation à distance avec des interlocuteurs qui, à leurs yeux, auront peu d'impact sur leur cheminement.

Le sentiment d'appartenance reste d'abord et avant tout limité à l'entourage immédiat de l'apprenant et c'est auprès de ce dernier que l'apprenant ira puiser le soutien moral et le réconfort nécessaire pour lui permettre d'avancer dans son projet.

Tout ceci nous amène à réfléchir sur l'aspect affectif de la FAD, sur les sentiments éprouvés face au dispositif et face aux autres acteurs de la formation.

Pour l'ensemble, tous les participants aiment beaucoup la FAD. Elle leur permet de continuer à progresser dans leur cheminement tout en évitant les irritants associés à la formation traditionnelle. Elle est également d'autant plus appréciée qu'elle leur permet d'éviter de se sentir jugé par les pairs lorsqu'ils éprouvent de la difficulté. Le fait qu'ils puissent progresser à leur rythme est aussi un facteur très important aux yeux de la majorité.

Pour ce qui est du dispositif, bien que les commentaires des participants soient somme toute assez positifs, nous ne pouvons affirmer que ce qui est proposé à l'apprenant suscite une réaction affective marquée. Nous ne pouvons parler de sentiments ici, mais plutôt d'appréciation, d'un jugement. L'affectivité se manifeste plutôt par rapport à la matière à l'étude (*J'aime l'histoire*) ou par rapport à une tâche (*Je n'aime pas les devoirs, ils sont trop répétitifs*) ou par rapport à l'évaluation (*Je n'ai pas apprécié les commentaires*).

Les émotions sont présentes et varient en fonction du moment, ce qui est ne semble pas différer d'une situation d'apprentissage habituelle. L'apprenant se sent fier lorsqu'il a une bonne note à un devoir ou lorsqu'il obtient un commentaire positif lors d'une évaluation. Il se sent parfois frustré lorsqu'il éprouve des difficultés. Ainsi,

lorsqu'il obtient une mauvaise note ou reçoit un commentaire négatif (ou perçu comme tel), il est parfois difficile pour l'apprenant d'aller chercher du réconfort. Les moyens de communication ne semblent pas d'une grande utilité à cet égard. Il est en effet difficile à la suite d'une difficulté de téléphoner ou de contacter par courriel les pairs (parce qu'ils sont absents de l'univers immédiat de l'apprenant et qu'il n'existe que peu de moyens pour développer avec eux des relations significatives) ou la personne tutrice (car son statut de "maître" agit comme un frein à l'établissement de relations plus intimes et qu'elle semble peu s'investir à cet égard). L'apprenant se tourne donc vers l'entourage pour partager ses sentiments, car il sait que c'est auprès d'eux, avec qui il partage déjà sa vie, qu'il recevra du réconfort.

Malgré cela, l'attitude générale de l'apprenant en FAD reste positive et ouverte. La FAD est perçue comme une expérience enrichissante, différente de la formation traditionnelle. Pour l'apprenant qui en est à sa première expérience, cette attitude est accentuée par le sentiment de s'aventurer dans un univers nouveau, riche en possibilités. La FAD permet de trouver un moyen de répondre à ses aspirations, tout en menant une vie plus active en étant libéré de l'obligation de présence, de la peur d'être jugé par les pairs, du sentiment de perdre du temps sur les bancs d'école. Ainsi, l'apprenant a l'impression de mener une vie plus active et d'être plus en contrôle de sa vie. Ce sentiment de prise de contrôle a sans doute un effet important sur l'attitude de l'apprenant, surtout en début de parcours.

Pour la plupart, les participants ont une vision très positive de leur capacité de réussir, ce qui contribue à leur engagement initial dans le processus. Ainsi au départ, la motivation apparaît très forte, sans doute car elle est associée au sentiment de confiance en soi ainsi qu'à la curiosité liée à la découverte du dispositif. Celui-ci étant considéré de prime abord comme adéquat, l'apprenant estime qu'il permet de satisfaire ses besoins de formation, ce qui maintient à un niveau relativement élevé sa motivation. Cependant, cette dernière est très fluctuante tout au long du parcours.

À cet égard, il apparaît que plusieurs facteurs contextuels ont une influence très grande sur la motivation. Ainsi, l'obligation de terminer un cours FAD afin d'obtenir un diplôme contribue fortement au maintien de la motivation.

La rapidité et la qualité des rétroactions sont essentielles pour le maintien de la motivation. Le retour sur les premiers devoirs permet à l'apprenant de juger s'il est bien engagé dans sa démarche. Il est donc essentiel que cette première rétroaction soit constructive de manière à l'encourager à se corriger et à poursuivre. Les résultats ont ainsi un grand impact sur la motivation. Comme nous l'avons déjà souligné, le fait de poursuivre des études dans un contexte plus isolé fait en sorte qu'un soutien soit parfois difficile à obtenir de façon à bien traverser cette première épreuve. Encore ici, il semble que ce soit l'entourage qui demeure le plus significatif à cette étape de la formation.

De façon générale cependant, l'apprenant a confiance qu'il pourra réussir son projet d'étude. Ainsi, la pertinence du dispositif n'est pas remise systématiquement en question.

La grille d'analyse des interactions

La grille d'analyse des interactions, dans une perspective socioconstructiviste, ne nous a pas permis de faire ressortir beaucoup d'éléments. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation, la plupart en lien avec les contraintes rencontrées dans la recherche. Ainsi, dans les cours sélectionnés dans la recherche, les personnes tutrices ont essentiellement centré leurs interventions sur l'appropriation du contenu en vue de la réalisation des devoirs et travaux prévus. Les échanges étaient libres, selon le besoin, donc peu ont permis de créer un environnement d'apprentissage axé sur la co-construction des connaissances qui prendrait en compte cette perspective.

Nous pouvons nous interroger également sur la matière enseignée dans les cours et la façon de présenter cette matière à l'apprenant sous une forme traditionnelle, axée sur la maîtrise des contenus. Dans l'ensemble, les matières à l'étude dans les cours sélectionnés reposent sur des savoirs préétablis et non socialement construits. Le cadre proposé dans ces cours s'adaptait difficilement à une acquisition et à un développement dans une perspective socioconstructiviste.

Pour ce qui est de la contextualisation, les cours proposés ne permettaient que très peu le transfert des savoirs théoriques et leur mise en application dans des contextes diversifiés. Pour ce qui est de la mise à contribution du contexte immédiat, ce sont les aspects personnel et communautaire qui sont surtout abordés par les participants. Ainsi, il apparaît clairement que le support à l'apprentissage provient de l'entourage immédiat et est le fait surtout de proches ou de membres de la famille. Il peut provenir aussi parfois du milieu professionnel ou communautaire de l'apprenant dans une moindre mesure. Ceci laisse entendre que le support à l'apprentissage doit être le produit d'une relation où il existe d'emblée une certaine intimité, un lien affectif marqué, pour qu'il soit considéré comme significatif aux yeux de l'apprenant.

Pour ce qui est de la négociation, à partir de ce que nous avons pu recueillir, elle s'est très rarement produite. Cette situation peut s'expliquer par le fait que la relation avec la personne tutrice ne s'est pas établie sur des bases suffisamment solides pour pouvoir déboucher sur une telle négociation et que le cadre proposé était jugé pertinent.

Ce qui nous amène à la nature des interactions. Elles sont majoritairement fonctionnelles. Elles sont caractérisées par la volonté de l'apprenant de progresser seul dans sa démarche, de s'affirmer comme seul acteur de sa formation. Elle prend en partie sa source dans de mauvaises expériences d'apprentissage qui se sont produites en classe par le passé mais aussi dans le dispositif qui lui est proposé, ce dernier n'offrant en réalité qu'un soutien limité, avec peu de possibilité d'échanges riches et soutenus.

Les interactions portent sur les consignes de réalisation des travaux et devoirs, sur les résultats et, parfois sur des échanges sur les contenus et sur la motivation (rétroaction positive, encouragements ou autres de même nature). Il apparaît donc,

de par la manière dont le dispositif est conçu à l'origine que la perspective socioconstructiviste n'est pas au centre des interactions.

Conclusion

La formation à distance offre une voie pratique qui correspond aux besoins de la situation spécifique de l'apprenant et qui lui permet de poursuivre ses études et d'atteindre son but de formation. L'apprenant aborde la FAD dans une perspective très pragmatique, laissant peu de place à d'autres considérations. D'emblée, il apparaît clair que la perspective socioconstructiviste, prise en compte dans la recherche, ne s'est pas matérialisée à l'intérieur des dispositifs FAD étudiés ici, ce qui explique le peu d'éléments recueillis par l'analyse du GIREFAD. Ainsi, les données recueillies nous montrent que la co-construction des connaissances n'a pu se produire véritablement.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation. Tout d'abord, afin de bien cerner cette dimension dans la recherche, il aurait été nécessaire de modifier l'ensemble du dispositif présenté dans les cours offerts de façon à introduire cette perspective dans la démarche. Il aurait été de plus nécessaire, pour les besoins de la recherche, de cibler des cours dans des disciplines ou des champs qui permettent la construction sociale des connaissances.

Les tuteurs auraient pu être formés à cette perspective, de façon à être prêts à intervenir lors des échanges dans le but de favoriser cette co-construction des connaissances. La démarche des cours aurait d'ailleurs gagné à introduire de façon systématique des moments d'échange entre tuteur et apprenant et entre apprenant et pairs dans le but de favoriser les interactions. Dans ce but, l'utilisation des moyens de communication aurait pu être planifiée en ce sens. Finalement, les travaux et devoirs doivent permettre la contextualisation des savoirs et leur transfert, ce qui semble être peu le cas dans les cours examinés ici.

Tous ces aspects étaient absents du dispositif étudié dans la recherche. Ce constat confirme ce que Deschênes *et al.*, (2004) soulignent à l'effet que les concepteurs considèrent l'encadrement comme une dimension importante en FAD mais que leurs pratiques ne sont pas conséquentes avec ce constat.

De plus, pour les besoins de la recherche, il aurait été important d'opérer une sélection des participants. La plupart était inscrit en FAD à cause de difficultés d'adaptation avec le fonctionnement en régulier ou ont choisi la FAD pour des raisons pratiques, tel que contourner certains problèmes administratifs pour terminer un diplôme dans les temps requis par exemple. Il aurait été pertinent d'opérer une sélection des participants en tenant compte de leur histoire scolaire, de leur niveau d'expérience en FAD ou encore de leur style d'apprentissage.

Enfin, la formule pédagogique des cours retenus, très axée sur un modèle traditionnel portant sur la l'appréhension et la maîtrise de connaissances de base, n'était que peu compatible avec les objectifs poursuivis par la recherche.

Pour ce qui est de la motivation, elle semble se maintenir tout au long du processus d'apprentissage, mais demeure peu liée au mode de fonctionnement proposé. Elle est affectée surtout par le degré de difficulté de la matière et par les résultats obtenus lors des premières activités. Dans l'ensemble, les apprenants ne semblent pas éprouver de difficultés à réguler leurs efforts en vue de la réussite des activités. À cet égard, ils trouvent ou construisent par eux-mêmes les moyens qui leur permettront de surmonter les difficultés rencontrées ; ils réinventent le dispositif mis à leur disposition comme le laisse entendre Paquelin (2004). Ces moyens sont divers et, en dehors de l'appel à l'expertise de la personne tutrice qui survient en tout premier lieu, ne sont que peu liés aux moyens d'encadrements proposés. Les apprenants font appel à diverses sources d'informations (Internet ou autres) et de soutien, consultent parents et amis, mais très rarement les pairs.

Aux plans conceptuel et méthodologique, les apprenants ne remettent pas en question le modèle proposé. La réalisation des devoirs et travaux, de type papier-crayon, correspond à ce qu'ils attendent en termes de type d'activité. Il n'y a donc pas de mode de gestion des tâches très différent de celui qu'ils connaissent dans un apprentissage en présentiel.

C'est aux plans social et affectif que l'analyse des entrevues nous en apprend le plus. Le sentiment d'isolement demeure relativement présent. Pour certains, cette situation s'avère positive en ce sens qu'ils ne sentent pas la pression des pairs vers la réussite. Ils peuvent fonctionner selon des stratégies personnelles et sont plus à l'aise face aux exigences du cours.

Il est intéressant de noter que les apprenants se tournent en premier lieu vers l'entourage et la famille pour recevoir du soutien. Le support de la personne tutrice demeure lié à des questions précises reliées à la matière à l'étude ou aux différentes activités demandées. Les apprenants ne perçoivent donc pas d'emblée le support émotionnel ou motivationnel comme relevant de la personne tutrice. Ce type de support est le fait de personnes avec lesquelles ils ont un contact direct et personnel. C'est ainsi l'apprenant qui donne un sens à l'interaction et, pour ce faire, il recherche le contact et l'intervention auprès des personnes qu'il juge les plus aptes à répondre de façon plus personnalisée à ses demandes (Yacci, 2000 ; Deschênes *et al.*, 2004).

Il peut sembler contradictoire que la solitude soit vécue de façon parfois positive et parfois négative par l'apprenant. Nous pourrions attribuer cette contradiction à des commentaires issus de différents types d'apprenants. Cependant, le discours des participants nous montre bien que cette contradiction existe souvent chez les mêmes participants. En fait, cette situation est liée au type de contacts souhaités et aux personnes avec lesquelles peuvent s'établir ces contacts. Ainsi, il apparaît que le sentiment de solitude en FAD est vécu positivement dans le cas où elle permet d'échapper au jugement des pairs. D'ailleurs, le forum Web qui vise à favoriser les échanges entre pairs est jugé peu utile et demeure peu utilisé, ce qui semble confirmer cette hypothèse. À l'inverse, ce même sentiment est vécu négativement vis-à-vis la personne tutrice. Dans ce cas, les contacts sont souhaités car c'est à cette personne que

l'apprenant demande du soutien et une présence plus accentuée. Dans l'encadrement, la personne tutrice semblerait donc avoir un statut différent des autres acteurs de la formation aux yeux de l'apprenant. La personne tutrice doit donc offrir d'emblée son soutien de façon à ce que l'apprenant en FAD puisse sentir que la relation est nourrie et qu'elle est une part importante du processus d'apprentissage.

La façon dont s'implique la personne tutrice tout au long du processus d'apprentissage doit être revue, de façon à ce qu'elle puisse offrir une présence plus constante auprès de l'apprenant. Elle doit pouvoir trouver des moyens pour mieux cerner les moments où l'apprenant éprouve des difficultés et développer des stratégies pour pouvoir répondre aux diverses attentes.

De-plus, l'analyse montre que le processus d'encadrement doit être modifié de façon à proposer aux apprenants en FAD des modes d'apprentissage plus ouverts et qui laissent une plus grande place à la participation de façon à stimuler leur implication dans le processus d'apprentissage et à améliorer l'encadrement et soutenir la motivation.

Le dispositif proposé, si la perspective socioconstructiviste doit être prise en compte, doit être revu dans son ensemble. La prise en compte de cette perspective dès la conception des cours et la formation du tuteur à cette dernière dans l'encadrement sont donc essentiels. La multiplication des contacts, par divers moyens, semble être également une avenue prometteuse en ce sens. Les contacts par chats ou par Webcam pourraient ainsi être envisagés pour maintenir un lien constant, plus direct et personnalisé tout au long du parcours. Le processus d'apprentissage doit favoriser ces moments de contact afin d'éviter que ceux-ci ne se réduisent qu'à des instants ponctuels lors de la réalisation des activités ou lorsque l'apprenant éprouve des difficultés particulières. De plus, lorsque c'est possible, il faudrait examiner la possibilité de rencontres en présentiel avec la personne tutrice, surtout au début du processus afin de favoriser une personnalisation des interactions et de faciliter l'instauration d'une dynamique qui favoriserait par les échanges un processus de co-construction des connaissances.

Bibliographie

- Albero B., *L'autoformation en contexte institutionnel*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Barbot M.J. et Camatarri G., *Autonomie et apprentissage*, Paris, PUF, 1999.
- Deschênes, A.J., « Autonomie et enseignement à distance », *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 5 (1), 1991, p. 32-54.
- Deschênes A.J. et al., « Constructivisme et formation à distance », *DistanceS*, 1(1), 1996, p. 9-26.
- Deschênes A.J. et al., « Le tutorat à distance : Qu'en pensent les participants, les tuteurs et les concepteurs ? », *Distances et savoirs*, 2(2-3), 2004, p. 233-254.

- Denis B., « Quels rôles et quelles formations pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? » *Distances et savoirs*, 1(1), 2003, p. 19-46.
- Paquelin D., « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif », *Distances et savoirs*, 2(2-3), 2004, p. 157-182.
- Visser L. et Visser Y.L., "Perceived and actual student support needs in distance education", *Quarterly Review of Distance Education*, 1(2), 2000, p. 109-117.
- Yacci M., "Interactivity Demystified: A Structural Definition for Distance Education and Intelligent CBT", *Computer-based Instruction. Educational Technology*, 40(4), p. 5-16.

Annexe 1. Grille de l'engagement dans l'encadrement

Cognitif. Est assigné au plan cognitif tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, personnes tutrices à l'égard des étudiants, ou l'engagement de ces derniers dans le traitement des informations de nature administrative, méthodologique, conceptuelle, ou sur la démarche pédagogique nécessaire à l'atteinte des objectifs du cours

– *Administratif*. Est assigné à la dimension administrative tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos de la connaissance des règles, procédures fixées pour l'organisation du cours, des conditions d'admission et d'inscription, de la structure des programmes, des modalités de disponibilité des personnes et de l'accès aux différents services (notamment technologiques)

– *Méthodologique*². Est assigné à la dimension méthodologique tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos de l'acquisition, la pratique ou l'amélioration des capacités ou d'habilités intellectuelles ou de stratégies cognitives pour réaliser les tâches proposées par le cours, notamment :

- *Comprendre/élaborer* : fournir un exemple, produire une question, résumer, faire une synthèse, une analyse, donner une opinion, un jugement ou des conclusions,
- *Résoudre un problème* : problèmes réels à résoudre, simulations ou jeux,
- *Schématiser* : construire des tableaux, des schémas, des figures,
- *Décrire des activités vécues* : décrire des expériences vécues auparavant ou recueillir des données par expérimentation ou observation,
- *Manipuler* : expérimenter physiquement des phénomènes ou utiliser des instruments ou des appareils,
- *Verbaliser* : faire une présentation orale ou une discussion en groupe.

2. Si le degré de précision de l'énoncé le permet, on peut assigner un énoncé à l'une des sous catégories de la dimension méthodologique.

– *Conceptuel*³. Est assigné à la dimension conceptuelle tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos du traitement d'informations touchant le domaine conceptuel, la discipline ou le domaine de connaissance du cours à l'intérieur de processus tels que :

- *Activation des connaissances* : activer les connaissances existantes nécessaires à l'intégration de nouvelles connaissances,
- *Sélection des informations importantes* : identifier les informations importantes,
- *Organisation des connaissances* : construire des relations entre des informations de manière à élaborer une représentation cohérente,
- *Intégration* : insérer la représentation des connaissances nouvelles dans une structure préexistante,
- *Transfert* : utiliser les connaissances apprises dans un nouveau contexte,
- *Généralisation* : dégager des principes et des lois plus générales à partir des concepts ou des exemples,
- *Répétition* : développer des automatismes pour stabiliser les connaissances à long terme,
- *Récupération* : reproduire les informations telles qu'elles apparaissent dans un cours,
- *Incertitude* : rechercher des clarifications sur le contenu,
- *Jugement* : défendre une prise de position sur un sujet ou qui a trait ou contribue à une discussion ou qui la pousse plus loin,
- *Évaluation* : jugement visant à situer l'étudiant par rapport à un critère ou à une norme.

Démarche pédagogique. Est assigné à la dimension de la démarche pédagogique tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos du traitement d'informations touchant la connaissance de la démarche pédagogique, notamment : la séquence des activités d'apprentissage, d'évaluation et d'encadrement, la charge de travail liée à ces activités, les buts et objectifs du cours, les consignes et les étapes des activités d'apprentissage, d'évaluation et d'encadrement, la description du matériel didactique et du rôle des composantes du cours.

Social. Est assigné au plan social tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des relations entre l'étudiant et les autres acteurs de la situation d'apprentissage : formateurs (concepteurs, tuteurs), pairs, autres intervenants de l'établissement, entourage (milieu familial, milieu professionnel, milieu communautaire).

3. Si le degré de précision de l'énoncé le permet, on peut assigner un énoncé à l'une des sous catégories de la dimension conceptuelle.

– *Sentiment d'être en relation*. Est assigné à la dimension du sentiment d'être en relation tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos de la réciprocité dans la relation entre l'apprenant et les autres partenaires de la situation d'apprentissage.

– *Obligations*. Est assigné à la sous dimension des obligations tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice à l'égard des relations entre l'étudiant et les autres acteurs de la situation d'apprentissage, ou qui concerne l'engagement de l'étudiant envers les autres acteurs de la situation d'apprentissage (ex : respecter ses engagements envers les autres étudiants, manifester de la considération pour le travail du tuteur, avertir en cas d'empêchement) ou du respect des convenances sociales (les formules de politesse, les comportements sociaux typiques d'une culture donnée, liées à différents événements sociaux : présentations lors d'une prise de contact, souhaits lors de fêtes ou d'anniversaires, etc.). Les obligations de l'étudiant peuvent être à l'endroit :

- des pairs,
- du formateur,
- des autres intervenants de l'établissement,
- de l'entourage familial, professionnel et communautaire.

– *Appartenance*. Est assigné à la sous dimension de l'appartenance tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos du sentiment d'appartenance (fierté, enthousiasme, attachement) de l'apprenant à son groupe, à son institution. L'appartenance peut être à l'endroit :

- des pairs,
- du formateur,
- des autres intervenants de l'établissement,
- de l'entourage familial, professionnel et communautaire.

– *Intimité*. Est assigné à la sous dimension de l'intimité tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos de l'échange d'informations qui le concerne avec l'un ou l'autre des acteurs de la situation d'apprentissage. L'intimité peut être à l'endroit :

- des pairs,
- du formateur,
- des autres intervenants de l'établissement,
- de l'entourage familial, professionnel et communautaire.

Disponibilité. Est assigné à la dimension de la disponibilité tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à

accueillir les demandes des autres acteurs de la situation d'apprentissage et à accepter volontiers d'y consacrer du temps.

– *Accueil*. Est assigné à la sous-dimension de l'accueil tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à accueillir les demandes des acteurs de la situation d'apprentissage et à accepter volontiers d'y consacrer du temps.

- les pairs,
- le formateur,
- les autres intervenants de l'établissement,
- l'entourage familial, professionnel et communautaire.

– *Rapidité*. Est assigné à la sous-dimension de la rapidité tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à répondre rapidement aux demandes des acteurs de la situation d'apprentissage. La rapidité peut viser les demandes

- des pairs,
- du formateur,
- des autres intervenants de l'établissement,
- de l'entourage familial, professionnel et communautaire.

Affectif. Est assigné au plan affectif tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des émotions et sentiments (ex. attraction, aversion) ressentis par l'apprenant et causés par la situation d'apprentissage, ainsi que par les concepts du domaine du cours, ou à propos de ses attitudes, ou encore de ses valeurs.

– *Émotions et Sentiments*. Est assigné à la dimension des émotions et sentiments tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des émotions et sentiments (ex. attraction, aversion) ressentis par l'apprenant. Émotion : Trouble provoqué par un objet ou un événement extérieur, accompagné de phénomènes physiques (larmes, pâleur, évanouissement...). Pour les behavioristes, l'émotion se réduit à ces manifestations physiques.

– *Affectivité des concepts*. Est assigné à la dimension de l'affectivité des concepts tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des aspects affectifs des concepts (état affectif, préférence, attraction, aversion qui peut guider le choix de l'apprenant ou son rejet des informations).

– *Attitudes*. Est assigné à la dimension des attitudes tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des attitudes. Attitude : État d'esprit (sensation, perception, idée,

conviction, sentiment) disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable.

– *Valeurs*. Est assigné à la dimension des valeurs tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des valeurs (croyance, aspiration, idée, option, principe) Valeur : Certitude fondamentale, consciente et durable qu'une manière d'être ou d'agir, qu'un idéal ou une fin constitue un objet hautement désirable pour la personne ou pour la société.

Motivationnel. Est assigné au plan motivationnel tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou l'étudiant à propos de l'énergie nécessaire à l'action d'apprendre. La motivation est un état dynamique qui prend son origine dans les perceptions qu'a un individu de lui-même, et de son environnement et qui a pour fonction de l'inciter à s'engager dans une action et à persister dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

– *Pertinence*. Est assigné à la dimension de la pertinence tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos de la pertinence de l'activité (but, pourquoi on apprend, pourquoi on étudie, utilité, satisfaire les besoins, d'affiliation et de coopération, de pouvoir et d'influence sur les autres, d'accomplissement et de réalisation.)

– *Confiance*. Est assigné à la dimension de la confiance tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos de la confiance en soi de l'apprenant (reliée à la perception de sa compétence, du contrôle des aspects importants pour améliorer ses chances de réussite).

– *Attention*. Est assigné à la dimension de l'attention tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos de l'attention de l'apprenant (diriger l'attention, éveiller la curiosité, l'intérêt, sur les éléments importants).

– *Satisfaction*. Est assigné à la dimension de la satisfaction tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos de la satisfaction de l'apprenant (se sentir bien vis-à-vis soi-même et ses réalisations, capacité d'utiliser les nouveaux acquis, fierté)

Métacognitif. Est assigné au plan métacognitif tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des métaconnaissances ou de la gestion consciente des tâches cognitives.

– *Métaconnaissance*. Est assigné à cette dimension tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des savoirs de l'apprenant (réflexions) concernant les tâches cognitives ou les stratégies d'apprentissage.

– *Tâche*. Est assigné à la sous dimension de la tâche tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des savoirs (réflexions) touchant les processus ou les caractéristiques des diverses actions cognitives (mémorisation, compréhension, résolution de problème, etc.) à réaliser.

– *Stratégie*. Est assigné à la sous dimension des stratégies tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des savoirs (réflexions) touchant l'utilité, l'efficacité, les manières d'utiliser, etc. divers outils, techniques, procédures, etc. permettant de réaliser les tâches cognitives.

Gestion. Est assigné à la dimension gestion tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des stratégies de planification, de régulation ou d'évaluation de la démarche d'apprentissage (de toute tâche cognitive).

– *Planification*. Est assigné à la sous dimension de la planification tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des différentes opérations nécessaires à la préparation de la réalisation des diverses étapes de la démarche d'apprentissage dans ses diverses composantes (motivation, buts, objectifs, stratégies, temps).

– *Régulation*. Est assigné à la sous dimension de la régulation tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des différentes opérations nécessaires à la supervision et à l'ajustement des différentes composantes de la démarche d'apprentissage en cours de réalisation (motivation, buts, objectifs, stratégies, temps).

– *Évaluation*. Est assigné à la sous-dimension de l'évaluation tout énoncé qui concerne une attente des concepteurs, de la personne tutrice ou de l'étudiant à propos des différentes opérations nécessaires à la vérification de l'atteinte des objectifs de l'apprentissage et des modalités de réalisation des diverses composantes de la démarche d'apprentissage (motivation, buts, objectifs, stratégies, temps).

Annexe 2. Grille d'analyse de la dynamique des interactions

Contextualisation. Tout énoncé qui précise le contexte du support à l'apprentissage.

– *Spatiale*. Contexte spatial : local, régional, national mondial.

– *Sociale*. Contexte social : personnel, communautaire, professionnel, d'apprentissage.

– *Personnelle*. Tout énoncé qui réfère à du support en provenance du milieu familial de l'étudiant, d'amis ou de proches, avec lesquels il a des relations affectives.

– *Communautaire*. de réseaux de personnes avec qui l'étudiant est en contact dans son milieu, mais sans engagement affectif intime.

– *Professionnelle*. du milieu professionnel de l'étudiant.

– *Apprentissage*. Tout énoncé qui réfère à des personnes qui partagent la situation d'apprentissage avec l'étudiant pour supporter son apprentissage.

– *Régionale*. Tout énoncé qui réfère à du support en provenance de la région dans laquelle vit l'étudiant.

– *Nationale*. du pays, de l'état dans lequel vit l'étudiant.

– *Mondiale*. de l'extérieur du pays dans lequel il vit.

Perspectives multiples

– *Mode de représentation*. Tout énoncé qui réfère à des modalités multiples de communication et à des médias multiples par lesquels le support est réalisé ou accessible

– *Points de vue*. à des points de vue autres sur le support à l'apprentissage disponible dans le cours.

– *Négociation*. Tout énoncé qui réfère à la proposition et/ou à la discussion de nouveaux énoncés visant un compromis sur le support à l'apprentissage.

– *Nature des interactions*. Tout énoncé qui réfère à la nature des interactions de support à l'apprentissage.

– *Collaboration*. Interactions fondées sur la collaboration. La collaboration se caractérise par la co-construction d'une signification commune. C'est un processus de création partagée : deux individus ou plusieurs possédant des compétences complémentaires interagissent pour créer une compréhension partagée qu'aucun ne possédait auparavant ou qu'il n'aurait pu construire seul. Cette dimension collaborative suppose la reconnaissance de l'autre. Le potentiel collectif ne peut se réaliser qu'à la condition que chaque membre de la communauté soit conscient du savoir des autres et capable de capitaliser cette expérience dans l'échange – en offrant et en recevant de l'aide – avec les autres.

– *Coopération*. Le terme coopération désigne de façon générale et neutre le fait pour plusieurs personnes de produire ensemble un produit ou un service. Cela n'implique aucune forme particulière d'interaction ou d'organisation telle qu'un sentiment d'amitié, une égalité statutaire, la formation d'une identité de groupe, etc.