



HAL
open science

Les représentations a priori et a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance

Bruno de Lièvre, Christian Depover, Jean-Jacques Quintin, Sandrine Decamps

► **To cite this version:**

Bruno de Lièvre, Christian Depover, Jean-Jacques Quintin, Sandrine Decamps. Les représentations a priori et a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003, Apr 2003, Strasbourg, France. pp.115-126. edutice-00000131

HAL Id: edutice-00000131

<https://edutice.hal.science/edutice-00000131>

Submitted on 31 Oct 2003

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance

Les représentations a priori et a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance

**Bruno De Lièvre, Christian Depover, Jean-Jacques Quintin et
Sandrine Decamps**

*UNITE DE TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Université de Mons-Hainaut
18, Place du Parc
7000 Mons
Belgique*

*bruno.delievre@umh.ac.be
christian.depover@umh.ac.be
jean-jacques.quintin@umh.ac.be
sandrine.decamps@umh.ac.be*

RESUME. Cet article a pour objectif de mettre en évidence les représentations que se font les apprenants du rôle du tuteur dans un dispositif de formation à distance. Nous utiliserons à cet effet les résultats de deux enquêtes d'opinion que nous avons menées auprès des apprenants impliqués dans une formation de troisième cycle. Nous nous pencherons spécifiquement sur les représentations que se font les apprenants du rôle du tutorat avant qu'ils n'entament la formation (a priori) et après qu'ils l'aient terminée (a posteriori). A partir des données recueillies, nous pourrions également préciser quels sont les aspects convergents et divergents des représentations du tutorat que possèdent les apprenants avant la formation et au terme de celle-ci. Nous mettrons nos résultats en perspectives avec d'autres recherches qui se penchent elles aussi sur l'appréciation du tutorat que donnent les apprenants impliqués dans une formation à distance.

MOTS-CLES : Dispositif de formation à distance, tutorat, représentation, enquête.

1. Introduction

Dans cette contribution, nous nous intéresserons aux représentations que se font les apprenants de l'encadrement dont ils bénéficient à l'occasion de trois cours organisés dans le cadre de la formation UTICEF (DESS). Comme l'ont montré plusieurs auteurs, la qualité du tutorat dont bénéficient les apprenants constitue une variable déterminante de l'efficacité d'un dispositif de formation à distance et du taux de persistance [LEBEL & MICHAUD 89 ; BERTRAND & al. 94 ; DEPOVER & al. 98 ; DESMARAIS 00]. Notre objectif, dans cette étude, est d'apporter des éléments de réponse à trois questions principales qui portent premièrement sur les représentations exprimées a priori par les apprenants sur les actions que le tuteur doit mener, ensuite sur les représentations exprimées a posteriori à propos de ces mêmes actions, et enfin, sur la relation entre les représentations a priori et a posteriori.

2. La formation UTICEF

La formation UTICEF (Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement et la Formation), subventionnée par l'Agence Universitaire de la Francophonie, est prise en charge par l'Unité de Technologie de l'Education de l'Université de Mons-Hainaut, l'Université Louis Pasteur de Strasbourg, l'Institut Supérieur de Documentation de Tunis, l'Ecole Normale Supérieure de Dakar et le TECFA de l'Université de Genève. La formation UTICEF a pour objectif d'assurer une formation complète destinée à former intégralement à distance des gestionnaires de projet susceptibles d'être des référents pour une intégration des technologies de l'information et de la communication dans les institutions de formation des pays francophones du sud (Afrique, Amérique centrale, Asie...). La formation propose des activités d'apprentissage à réaliser selon des modalités collaboratives qui sollicitent les dimensions sociale et affective de l'apprentissage tout en permettant de développer des compétences transversales susceptibles d'être transférées dans la sphère professionnelle des apprenants.

Le dispositif de formation comprend différentes composantes : six modules qui couvrent les domaines techniques et pédagogiques spécifiques aux dispositifs de formation à distance ; des cours qui comprennent une partie informative et un ensemble d'activités appelées séminaires qui permettent à l'apprenant de s'approprier les concepts et procédures abordés dans le cours au travers d'activités individuelles et collaboratives ; des séminaires transversaux qui interviennent après que deux modules aient été réalisés ; des examens écrits individuels ; un projet personnel à réaliser pendant les derniers mois de la formation.

Toutes les activités d'apprentissage s'effectuent à distance via Internet et bénéficient d'un encadrement pris en charge par des tuteurs qui interagissent à distance avec les apprenants à travers les différents outils mis à disposition à travers

la plate-forme Acolad. Notre recherche se centre sur les représentations des apprenants concernant le tutorat assuré dans le cadre de la formation UTICEF.

3. Questions de recherche et méthodologie

3.1 *Question de recherche relative aux représentations exprimées a priori par les apprenants.*

"Quelles sont les représentations exprimées par les apprenants avant le démarrage de la formation concernant les rôles que le tuteur doit remplir ?". Nous répondrons à cette question en analysant les réponses à un questionnaire¹ adressé à 20 apprenants inscrits à la formation en septembre 2002. Le questionnaire est destiné à cerner au mieux quelles représentations les apprenants se font d'une formation à distance, du travail collaboratif, de leur conception de l'usage des outils de communication ou encore des rôles qu'ils attribuent au tuteur.

La question que nous avons traitée demande à l'apprenant de déterminer l'importance qu'il accorde à différentes actions en les classant par ordre d'importance croissant. Pour cela, il doit attribuer à chacun des 12 items une note d'autant plus élevée (maximum 12) qu'il juge l'action profitable à son apprentissage. Pour chaque item, on a calculé une moyenne qui a été ramenée à 100 pour rendre plus faciles les comparaisons effectuées ultérieurement entre les représentations a priori et a posteriori.

3.2 *Question de recherche relative aux représentations exprimées a posteriori par les apprenants*

"Quelles sont les représentations exprimées a posteriori par les apprenants à propos du rôle joué par le tuteur dans leur formation ?". Nous pourrions apporter des réponses à cette question à partir de l'analyse des questionnaires d'opinion adressés aux apprenants qui ont terminé leur formation, c'est-à-dire, d'une part 18 apprenants (sur 28 qui ont terminé la formation en 2001, soit 64,2% de répondants) et d'autre part, 14 apprenants (sur 27 qui ont terminé la formation en 2002, soit 51,8% de répondants).

Pour répondre à la question de recherche ci-dessus, nous avons analysé les réponses fournies à deux questions du questionnaire. La première d'entre elles est relative à la perception qu'ont les apprenants des actions que le tuteur a menées au cours de la formation. L'apprenant devait déterminer, sur une échelle à cinq niveaux (Très souvent - Fréquemment - Parfois - Rarement - Jamais), la fréquence à laquelle il estimait que le tuteur avait réalisé ces actions (indice fréquence du tableau 1).

¹ Les questionnaires complets sont accessibles à l'adresse suivante : <http://ute.umh.ac.be/questeiah2003>

Pour la seconde question considérée, les mêmes items que ceux présentés dans la première question ont été utilisés. Il a été demandé aux apprenants de classer, par ordre de bénéfice croissant, ces items en attribuant une note d'autant plus élevée (maximum 10) qu'ils estimaient l'action du tuteur bénéfique pour leur apprentissage (indice bénéfice du tableau 1).

3.3 Question de recherche relative à la comparaison entre les représentations exprimées a priori et a posteriori par les apprenants.

"Les représentations exprimées par les apprenants avant la formation sont-elles congruentes par rapport aux représentations exprimées par les apprenants à l'issue de la formation ?". Bien qu'elles soient issues d'échantillons différents, les données dont nous disposons permettent de comparer les représentations exprimées a priori et a posteriori par les groupes d'apprenants considérés. Les éléments de réponse que nous apporterons à la question de recherche présentée ci-dessus seront formulés tout en étant conscients que certaines variations attribuées au moment de la passation du questionnaire peuvent être dues à l'échantillon considéré.

4. Analyse et discussion des représentations vis-à-vis du tutorat telles qu'elles sont exprimées avant la formation.

Cette question s'intéresse à l'importance accordée aux actions du tuteur a priori par les apprenants. Pour faciliter l'analyse du tableau 1, les actions prises en charge par le tuteur ont été regroupées autour de six fonctions habituellement associées au tutorat à distance [LEBEL & MICHAUD 89 ; LAURENT & al. 92 ; BERNATCHEZ 98 ; GAGNE & al. 01 ; PETTIGREW 01] à savoir les fonctions : méthodologique cognitive, méthodologique métacognitive, sociale, technique, organisationnelle et une fonction relevant de l'évaluation (colonne 2 du tableau 1).

L'analyse de l'importance accordée a priori aux actions du tuteur (colonne 3 du tableau 1) met en évidence que celle qui est citée comme la plus importante aux yeux de l'apprenant est la fonction méthodologique métacognitive (Item H : 69,2%). Le tuteur est perçu en priorité comme susceptible d'aider l'apprenant à mettre en œuvre des stratégies de travail plus efficaces. Ensuite sont évoquées différentes formes d'interventions que le tuteur met en œuvre pour aider concrètement l'apprenant à s'approprier les connaissances visées par le cours et à dépasser les difficultés qu'il pourrait rencontrer (item K : 60,7% ; item I : 60,4% ; item C : 58,8%). Il s'agit de trois actions que nous pouvons associer à la fonction méthodologique cognitive dont tous les items figurent entre la deuxième et la huitième position.

Actions du tuteur	Fonction	Importance accordée a priori	Indice fréquence a posteriori	Indice bénéfice a posteriori
A - Aider à résoudre des problèmes techniques	Technique	37,80% (12)	33,90% (17)	64,30% (5)
B - Mettre en évidence les objectifs des activités pédagogiques	Organisationnelle		75,30% (3)	78,10% (1)
C - Expliquer certaines notions présentées dans le cours HTML	Méthodologique Cognitive	58,80% (4)	66,70% (9)	61,90% (9)
D - Fournir des synthèses	Méthodologique Cognitive	50,90% (7)	55,90% (14)	64,20% (6)
E - Donner une évaluation des travaux	Evaluation	56,80% (5)	69,40% (6)	67,90% (2)
F - Inciter à travailler ensemble	Sociale motivationnelle		71,50% (5)	51,30% (12)
G - Aider à dépasser les difficultés rencontrées lors des travaux collectifs	Méthodologique Cognitive	50,40% (8)	61,30% (13)	45,50% (15)
H - Conseiller par rapport aux stratégies de travail à adopter	Méthodologique Métacognitive	69,20% (1)	64,00% (11)	51,00% (13)
I - Aider à améliorer mes travaux	Méthodologique Cognitive	60,40% (3)	68,80% (7)	62,40% (8)
J - Donner les consignes de travail	Organisationnelle		78,50% (1)	67,20% (4)
K - Apporter des informations complémentaires pour la réalisation des travaux	Méthodologique Cognitive	60,70% (2)	67,70% (8)	44,70% (16)
L - Planifier le travail dans le temps	Organisationnelle		75,30% (4)	49,50% (14)
M - Organiser la répartition du travail au sein de l'équipe	Organisationnelle	47,30% (9)	38,70% (16)	62,90% (7)
N - Animer les réunions synchrones	Organisationnelle		77,40% (2)	51,40% (11)
O - Aider à résoudre des conflits au sein du groupe	Sociale motivationnelle	38,00% (11)	39,80% (15)	40,00% (17)
P - Soutenir ma motivation	Sociale motivationnelle	39,60% (10)	62,40% (12)	54,10% (10)
Q - Donner une dimension humaine/sociale au dispositif de formation	Sociale motivationnelle	52,20% (6)	65,10% (10)	67,30% (3)

Tableau 1. Actions du tuteur dont les apprenants ont estimé l'importance a priori, la fréquence de mise en œuvre et le bénéfice a posteriori.²

Evaluer les travaux (item E : 56,8%) des apprenants figure aussi parmi les actions attendues du tuteur à distance. Les apprenants estiment que le tuteur doit aussi intervenir dans l'appréciation des travaux pour lesquels il a assisté les

² Le nombre entre parenthèses représente la position de l'item classé par ordre croissant en termes d'évocation par l'apprenant (du plus cité -1^{ère} place- au moins cité -17^{ème} place max-).

apprenants tant d'un point de vue cognitif que métacognitif. La fonction que les apprenants s'attendent le moins que le tuteur remplisse est la fonction technique (item A : 37,8%) qui figure en dernière position.

Entre cette dernière fonction et les premières citées, on trouve la fonction organisationnelle (item M : 47,3%) située en neuvième position, ce qui semble indiquer que les apprenants interrogés ne lui attribuent qu'un rôle relativement secondaire. Il en va de même pour la fonction sociale et motivationnelle dont les trois items (item Q : 52,2% ; item P : 39,6% ; item O : 38,0%) se situent dans la moitié inférieure du tableau (entre la sixième et la onzième position). Cette fonction, jugée par ailleurs dans les recherches [MASON & WELLER 00 ; GAGNE & al. 01 ; PETTIGREW 01] comme étant d'un apport généralement significatif en faveur des apprenants, ne semble pas être considérée comme telle dans les représentations a priori que les apprenants se font des actions que le tuteur doit assurer.

En synthèse, lorsqu'on demande à l'apprenant de classer par ordre d'importance les actions généralement pratiquées par le tuteur, celles qu'il considère comme les plus importantes sont en relation avec le processus d'apprentissage (à savoir les fonctions méthodologiques et d'évaluation) alors que les autres fonctions (sociales et motivationnelles, organisationnelles et techniques) sont considérées comme moins importantes par l'apprenant.

De nombreux auteurs comme VISSER & VISSER [00], GLIKMAN [99], STEVENSON & al. [96] et LAURENT & al. [92], font un constat similaire au nôtre, à savoir une focalisation des apprenants en début de formation sur l'aide que le tuteur peut leur apporter pour favoriser leur réussite. Ce que nous pouvons expliquer par le fait que l'apprenant qui s'engage dans une formation à distance fait souvent une démarche personnelle qui nécessite un niveau de motivation qui doit être élevé en vue d'en surmonter les obstacles éventuels. D'autres chercheurs, comme BURGE & al. [91], confirment la première place accordée a priori par les apprenants aux fonctions méthodologiques ainsi que la faible priorité accordée aux questions organisationnelles. Une explication à ce dernier constat peut être le fait que les apprenants n'ont pas une représentation adéquate, au moment d'entamer la formation, de l'importance à accorder à l'organisation et à la planification dans leur travail à distance.

5. Analyse et discussion des représentations vis-à-vis du tutorat telles qu'elles sont exprimées au terme de la formation

5.1 *Analyse de la fréquence des actions du tuteur.*

L'analyse de la fréquence des actions du tuteur telle qu'elle est perçue par les apprenants (indice fréquence dans la colonne 4 du tableau 1) nous paraît intéressante à réaliser en nous centrant sur les six fonctions auxquelles nous avons eu recours pour analyser les actions du tuteur a priori. Nous pouvons constater que les actions les plus fréquemment remplies par le tuteur, aux dires de l'apprenant, sont celles relatives à la fonction organisationnelle (items J, N, B et L). La fonction évaluation

(item E), telle qu'elle est appréciée à travers l'évaluation des travaux par le tuteur, est également perçue comme relativement fréquente par les apprenants. Viennent ensuite, par ordre d'importance, toutes les actions du tuteur relatives aux fonctions méthodologiques qu'elles soient cognitives (items I, K, D et C) ou métacognitives (item H). La fonction sociale et motivationnelle (items F, P et O) se retrouve à différents niveaux du classement.

Les trois derniers items qui apparaissent en fin de classement ne semblent n'avoir aucun lien entre eux si nous considérons, comme pour ceux qui précèdent, la fonction à laquelle ils sont associés. En ce qui concerne plus particulièrement le dernier item (item A) relatif à la fonction technique, il apparaît que celle-ci n'est prise en charge que très occasionnellement par le tuteur. Pour ce qui est des deux actions qui le précèdent, elles relèvent d'une fonction sociale et motivationnelle (item O - Aider à résoudre des conflits au sein du groupe) et organisationnelle (item M - Organiser la répartition du travail au sein de l'équipe) dont le seul lien apparent le fait que toutes deux concernent le travail collaboratif. Si nous nous intéressons à l'item G qui les précède de peu, nous trouvons une action du tuteur qui touche également au travail collaboratif mais cette fois dans une dimension méthodologique (Aider à dépasser les difficultés lors des travaux collectifs). La relation entre ces items, que ne reflétaient pas les regroupements par fonctions, peut être définie par la prise en charge de différents aspects du travail collaboratif (organisationnel, social et motivationnel, méthodologique).

En résumé, le tuteur prendrait en charge de façon plus fréquente les actions qui relèvent de la fonction organisationnelle, puis il assumerait les fonctions d'évaluation et les fonctions méthodologiques. Les actions relatives à la prise en charge du travail collaboratif semblent être celles qu'il met le moins souvent mises en œuvre tout comme paraît très réduite sa prise en charge de la fonction technique.

Concernant la prise en charge perçue comme réduite pour les actions relatives au travail collaboratif, STEVENSON & al. [96] ainsi que MASON & WELLER [00] mettent en évidence des opinions qui vont dans le même sens, ce que les apprenants justifient par l'absence d'efficacité qu'ils perçoivent à cette modalité de travail. Nous pouvons imaginer effectivement que le fait de proposer des activités collaboratives peut ne pas toujours apparaître comme pertinent aux yeux des apprenants entre autres parce que la situation présentée ne leur proposerait pas un réel travail collaboratif. Dans ce cas, la conjonction des efforts dans une tâche pseudo-collaborative pourrait être perçue comme inopportune. En ce qui concerne les autres éléments de la hiérarchie mise en évidence, nous trouvons dans la recherche de JOHNSON & HUFF [00] une identité prédominante de la prise en charge par le tuteur des questions organisationnelles (68% des répondants).

5.2 Analyse des bénéfices estimés des actions du tuteur en fonction de leur fréquence estimée.

"Les actions les plus fréquentes sont-elles considérées comme celles apportant une plus-value importante à l'apprentissage ?" constitue la question à laquelle nous allons apporter des éléments de réponses dans ce qui suit. Sur base de la figure 1, qui nous indique quel est l'écart existant entre la fréquence d'apparition des différentes

actions et le bénéfice associé à chacune de ces actions, nous pouvons constater qu'il n'existe une bonne concordance entre ces deux variables que pour un nombre limité d'actions. C'est le cas notamment pour les items portant sur la mise en évidence des objectifs (item B), l'évaluation des travaux (item E), le fait de donner une dimension humaine au dispositif (item Q) et la résolution des conflits au sein du groupe (item O). Les items pour lesquels la divergence est la plus importante entre le bénéfice associé à une action et sa fréquence estimée de mise en œuvre concerne la résolution des problèmes techniques (item A) et la répartition du travail au sein des équipes (item M). Pour ces deux items, l'estimation du bénéfice attendu est nettement plus élevée que la fréquence avec laquelle ces actions ont été mises en œuvre par le tuteur. A contrario, nous trouvons quatre items (item N - animer des réunions synchrones, item L - planifier le travail dans le temps, item K - apporter des informations complémentaires pour la réalisation des travaux, item F - inciter à travailler ensemble) pour lesquels l'action visée est située à un niveau de fréquence élevé alors que le bénéfice qui en est attendu est plus faible.

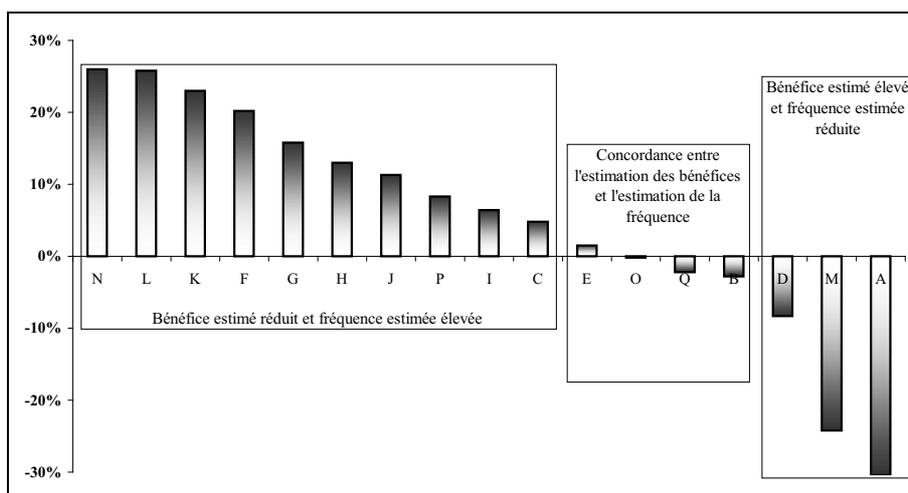


Figure 1. *Ecart entre les bénéfices associés à chacune des actions du tuteur et la fréquence estimée des actions du tuteur par les apprenants.*

Ces résultats nous amènent à constater qu'il existe, pour un certain nombre d'items, une divergence importante entre la fréquence de mise en œuvre de certaines actions par le tuteur, telle qu'elle est perçue par les apprenants, et les bénéfices associés à ces actions par les apprenants. Et bien que BURGE & al. [91] mettent en évidence que dans 80% des cas l'aide recherchée correspond à l'aide obtenue, il nous semble malgré tout important d'insister sur le fait qu'il n'existe sans doute pas de relation d'équivalence entre la fréquence des actions menées par le tuteur et le bénéfice que les apprenants en retirent. LAURENT & al. [92] ainsi que PETTIGREW [01] mettent en avant que la présence du tuteur est en elle-même motivante et que cela peut déjà être une aide appréciable. GLIKMAN [99] nous

semble exprimer un avis similaire lorsqu'elle analyse le fait que les apprenants déclarent souhaiter que le tuteur soit présent et disponible mais ne pas le solliciter souvent. L'accessibilité à l'aide que peut fournir le tuteur paraît plus importante que le fait d'y recourir véritablement. PETTIGREW [01] renforce encore ce constat en mettant en évidence que seuls deux apprenants sur quarante-huit ont utilisé les services du tuteur en dehors des contacts obligatoires pour le consulter concernant des problèmes relatifs à l'apprentissage.

Une solution proposée pour remédier à la sous-utilisation apparente du tuteur peut être extraite de l'expérience de GAGNE & al. [01] qui mettent en évidence l'impact que procure la participation active des apprenants aux activités de démarrage du cours. En effet, la prise de contact initiale est considérée par ces auteurs comme un événement d'encadrement important qui semble avoir des conséquences positives sur les relations ultérieures entre le tuteur et l'apprenant. Ce dernier se révèle en effet prendre plus de contacts, être plus motivé, plus satisfait de la formation quand il a participé à une séance initiale que quand il n'en a pas bénéficié.

Pour BERNATCHEZ [98], il est important que l'institution responsable de la formation soit à l'initiative de ce premier contact entre tuteur et apprenant. Notre manière d'assurer le tutorat a intégré la prise de contact en début d'apprentissage via des réunions synchrones et cette modalité nous a paru profitable aux apprenants qui y ont participé.

6. Comparaison des représentations exprimées vis-à-vis du tutorat avant et après la formation

6.1 Comparaison entre l'importance accordée aux actions du tuteur a priori et la perception de la fréquence des actions du tuteur a posteriori

Si nous comparons les colonnes 3 et 4 du tableau 1 qui concernent respectivement les représentations exprimées avant et après la formation, il est aisé de constater que des différences considérables existent quant à l'importance accordée aux fonctions. Ainsi, si nous comparons les fonctions que les sujets estiment a priori que le tuteur devrait prendre en charge avec la fréquence selon laquelle les sujets estiment a posteriori que ces fonctions ont réellement été prises en charge, l'écart entre ce qui était attendu et ce qui est perçu par les apprenants paraît fort important. Ainsi, alors qu'a priori la fonction méthodologique semble nettement privilégiée (4 items - H, K, I et C - sur 6 présents dans les 4 premières positions du classement), il en est tout autrement à posteriori puisque les 6 items se retrouvent dans la seconde partie du classement si on prend en compte la fréquence selon laquelle cette fonction a été prise en charge. A l'inverse si nous considérons la fonction organisationnelle (item M), celle-ci apparaît comme ayant fait l'objet de nombreuses interventions du tuteur alors que les attentes en ce qui la concerne étaient nettement moins élevées. Une fonction fait toutefois l'objet d'un avis convergent avant et après l'apprentissage. Il s'agit de la fonction technique (item A) par rapport à laquelle le rôle du tuteur est jugé peu important a priori et qui a

posteriori se révèle perçue comme ayant fait l'objet de très peu d'interventions du tuteur.

Le fait de mettre en évidence ces écarts existants entre les représentations a priori et a posteriori nous paraît être le signe d'une attention particulière à porter la manière de réduire la distance qui existerait entre l'offre et la demande en termes de tutorat. GAGNE & al. [01], VISSER & VISSER [00], BURGE & al. [91], GLIKMAN [99] et PAQUETTE [01] font également le constat de cette divergence. MASON & WELLER [00] mettent en évidence l'intérêt d'adapter les cours aux besoins de l'apprenant pour rendre celui-ci satisfait et ainsi contribuer à maintenir sa motivation et à favoriser sa persistance. Pour adapter l'offre à la demande, PETTIGREW [01] et GAGNE & al. [01] proposent de ne plus imposer les modalités d'encadrement systématiquement d'une manière uniforme pour chaque apprenant mais bien plus de prendre en compte ses caractéristiques individuelles comme son expérience en formation à distance, son attitude face au tutorat et son degré d'autonomie.

6.2 Comparaison entre l'importance accordée aux actions du tuteur a priori et la perception du bénéfice des actions du tuteur exprimées a posteriori

Nous nous sommes également interrogés sur la convergence éventuelle entre les attentes des sujets avant la formation et les bénéfices associés a posteriori par rapport aux différentes fonctions prises en charge par le tuteur. Pour cela, nous nous appuyons sur la comparaison entre les colonnes 3 et 5 du tableau 1.

A cet égard trois situations sont à mettre en évidence : l'attente importante et le faible bénéfice accordés à la fonction métacognitive (item H), les bénéfices bien plus importants accordés à la fonction d'évaluation (item I) et à la fonction technique (item A) par rapport au niveau d'attente initial les concernant. Ce constat spectaculaire en ce qui concerne la fonction technique, estimée a priori comme peu importante mais bien appréciée en termes de bénéfices, nous indique de manière assez lucide combien les problèmes techniques perturbent les apprenants impliqués dans une formation à distance [HARA & KLING 99]. Le fait que l'apprenant pense que si le tuteur avait plus pris en charge la fonction technique, il en aurait bénéficié largement peut trouver son explication dans le contraste existant entre l'absence de préoccupation d'ordre technique en début de formation et l'importance accordée à ces problèmes techniques rencontrés en cours d'apprentissage. Un second élément d'explication à cet égard nous semble être la confusion entre l'aide technique que le tuteur peut assurer pour que les outils informatiques qui supportent la formation fonctionnent convenablement et la formation technique que les apprenants auraient souhaité voir plus présente en tant que contenu d'apprentissage.

Pour expliquer l'accent mis sur les bénéfices élevés attribués à la fonction d'évaluation, GAGNE & al. [01] insistent sur le fait que l'évaluation est et reste une des prérogatives du tuteur. Les apprenants estiment que si le tuteur doit remplir cette fonction qu'ils jugent essentielle dans leur processus d'apprentissage, elle doit être remplie correctement. C'est-à-dire qu'ils préfèrent un tuteur qui, dans le cadre d'une évaluation, fournit des commentaires encourageants, précis [STEVENSON & al.

96], complets et rapides [HARA & KLING 99]. Ce que nous estimons effectivement faire partie des actions que doit mettre en oeuvre un tuteur à distance.

7. Conclusions et perspectives

Les représentations a priori et a posteriori des apprenants concernant le tutorat nous semblent globalement consistantes avec les résultats des recherches antérieures. Voici toutefois quelques aspects qui nous paraissent importants à mettre en évidence suite à l'analyse de nos questionnaires.

Premièrement, il nous semble important de mentionner le fait que les perceptions a priori et a posteriori concernant le rôle du tuteur ont évolué comme en témoigne, par exemple, le peu de considération accordée a priori à l'aspect organisationnel qui a posteriori s'est révélé posséder une prégnance forte dans l'esprit des apprenants. Cette évolution nous semble liée aux interventions systématiques du tuteur à cet égard dans le dispositif considéré. En deuxième lieu, les écarts importants existants entre la fréquence estimée d'une action et les bénéfices perçus d'une action nous incitent à mettre en avant que l'importance de ce que réalise le tuteur n'est pas directement liée à la fréquence de mise en œuvre de ses actions. Le tuteur doit être bien conscient que sa présence seule exerce déjà une influence. Enfin, les différences existantes entre les attentes a priori et les perceptions a posteriori mettent aussi en avant que l'impact des actions du tuteur peut être renforcé par une meilleure prise en considération encore des caractéristiques et des attentes de l'apprenant afin de proposer un tutorat plus adapté aux spécificités de chacun.

Pour conclure, il nous paraît indispensable d'insister sur le fait qu'assurer un tutorat de qualité ne sera possible que si le tuteur à distance se voit reconnu et considéré. Ce qui exige, selon nous, le passage par une formation aux compétences qu'exige cette nouvelle profession [MCGETTINGAN 99]. Car confronté aux exigences des apprenants à distance [STEVENSON & al. 96], le tuteur à distance doit y répondre d'une manière professionnelle adaptée aux caractéristiques de ce nouveau mode d'apprentissage... et de ses apprenants au profil spécifique...

8. Bibliographie

- [BERTRAND & al. 94] Bertrand, L., Demers, L. & Dion, J.-M. «Contre l'abandon en formation à distance: expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université». *CADE : Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance*, 1994, 9 (2), 10 p.
- [BERNATCHEZ 98] Bernatchez, P.-A. «L'encadrement des apprenants par la télématique.» *Distances*, 2 (2), 1998, p. 65-79.
- [BURGE & al. 91] Burge, E., Howard, J. & Ironside, D. *Mediation in distance learning : An investigation of the role of tutoring*. Toronto (Canada) : Ontario Institute for Studies in Education, 1991.

- [DEPOVER & al. 98] Depover, C., De Lièvre, B. & Pingaut, A. «Analyse de quelques facteurs susceptibles d'agir sur la fidélisation dans un cours d'enseignement à distance». *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 15, 1998, p. 315-336.
- [DESMARAIS 00] Desmarais, L. «La persévérance dans l'enseignement à distance». In CHANIER, T., POTHIER, M. (Eds), *Systèmes d'information et de communication dans des situations diversifiées d'apprentissage des langues*, 3 (1), 2000, p. 49-59. Besançon : LIFC.
- [GAGNE & al. 01] Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P. & Provencher, L. «L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants ?». *Distances*, 5 (1), 2001, p. 59-83.
- [GLIKMAN 99] Glikman, V. «Formations à distance : au nom de l'utilisateur». *Distances*, 3 (2), 1999, p. 101-117.
- [HARA & KLING 99] Hara, N. & Kling, R. «Student's frustrations with a web-based distance education course». *First Monday*, 4 (12), 1999, 26 p.
- [JOHNSON & HUFF 00] Johnson, M. & Huff, M. «Student's use of computer mediated communication in a distance education course». *Research on social work practice*, 20 (4), 2000, p. 519-532.
- [LAURENT & al. 92] Laurent J., Gané-Iattoni, L. & Lessard, M. *Le tutorat : un office de médiation controversé. Recherche sur la relation étudiant/tuteur à la Télé-université*. Télé-Université du Québec. Canada, 1992.
- [LEBEL & MICHAUD 89] Lebel, C. & Michaud, B. «Le tuteur et le support à l'étudiant en enseignement à distance» in SWEET, R. (Dir.) : *Post-secondary distance education in Canada. Policies, practices and priorities*, 1989. ED 336 648.
- [MASON & WELLER 00] Mason, R. & Weller, M. «Factor affecting student's satisfaction on a web course». *Australian Journal of Educational Technology*, 16 (2), 2000, p. 173-200.
- [MCGETTINGAN 99] McGettingan, T. «Virtually educated : Student perspectives on the distance learning experience». *Radical Pedagogy*, 1 (2), 1999, 9 p.
- [PAQUETTE 01] Paquette, D. «Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender». *Distances*, 5 (1), 2001, p. 7-35.
- [PETTIGREW 01] Pettigrew, F. «L'encadrement des cours à distance : profils étudiants». *Distances*, 5 (1), 2001, p. 99-112.
- [STEVENSON & al. 96] Stevenson, K., Sander, P. & Naylor, P. «Student perceptions of the tutor's role in distance learning». *Open Learning*, 1996, p. 22-30.
- [VISSER & VISSER 00] Visser, L. & Visser, Y. «Perceived and actual student support needs in distance education». *The quarterly review of distance education*, 1 (2), 2000, p. 109-117.