

Pratiques tutorales et attentes des apprenants dans une FOAD

Tutoring practices and learners' expectations in an ODL

Mirisoa Rakotomalala

Institut Supérieur de Technologie d'Antananarivo (IST-T), Madagascar

Lova Zakariasy

Institut Supérieur de Technologie d'Antsiranana (IST-D), Madagascar

Résumé

La formation ouverte et à distance a suscité de nouvelles pratiques d'enseignement dans deux instituts supérieurs de technologie malgaches. Les enseignants intervenant aux FOAD constituent un groupe hétérogène ; chacun y amenant ses propres expériences et sa perception sur le tutorat à distance. L'article vise à cerner les pratiques d'encadrement afin d'identifier les fonctions tutorales dominantes ou manquantes et à reconnaître les attentes des apprenants à l'égard de l'équipe d'encadrement pédagogique. Dans cette étude, nous partons des bases théoriques sur l'apprentissage et les fonctions tutorales. Après avoir mené des enquêtes parallèles auprès des tuteurs et des apprenants en FOAD, nous pouvons identifier les fonctions pratiquées par les tuteurs d'une part, et les attentes des apprenants d'autre part.

Mots clés : pratiques tutorales, tutorat, apprentissage à distance, attentes de l'apprenant, FOAD

Abstract

Open and Distance Learning education has given rise to new teaching practices in two Malagasy higher institutes of technology. The teachers involved in ODL are a heterogeneous group, each one bringing his or her own experiences and perceptions of remote tutoring. The paper seeks to figure out supervision practices in order to identify the dominant or missing tutoring functions, and acknowledge the learners' expectations for the teaching staff. In this study, we start from the theoretical framework of learning and tutoring functions. After having conducted parallel investigations with tutors and learners in ODL, we can identify the functions performed by the tutors on the one hand, and the expectations of the learners on the other hand.

Keywords: tutoring practices, tutoring, distance learning, learner's expectations, ODL

I. Introduction

En une décennie, la population estudiantine à Madagascar a plus que doublé, alors que les infrastructures d'accueil n'ont pas suivi cette croissance. Malgré les efforts d'expansion des établissements d'enseignement supérieur publics et privés, seule la moitié des nouveaux bacheliers peuvent entrer en première année. La formation à distance se présente alors comme une alternative pour augmenter l'accès à l'enseignement supérieur à Madagascar.

Les instituts supérieurs de technologie (IST) d'Antananarivo et d'Antsiranana ont développé une stratégie d'extension par la mise en place de formations à distance soutenues par l'AUF. Ainsi, depuis 2006 ces instituts ont réuni leurs compétences et ressources dans le but de créer les premières formations ouvertes et à distance (FOAD) à Madagascar. Leurs étroites collaborations ont abouti à la mise en place des FOAD Licence professionnelle en Exploitation Logistique et Transports (ELT) à Antananarivo en 2010, et en Transit et Commerce International (TCI) à Antsiranana en 2012.

Ces deux FOAD ont été calquées sur les formations en présentiel déjà existantes. Elles ont été élaborées sur un même modèle, aussi bien sur la modalité d'enseignement totalement à distance que sur la structure pédagogique des modules. Le cursus se déroule en une année académique pendant laquelle trois regroupements sont organisés : au début de l'année, par visioconférence pour la présentation de la formation proprement dite et la prise en main de la plate-forme d'apprentissage, et à la fin de chaque semestre pour les sessions d'examen. L'apprentissage en ligne se réalise sur deux types d'activités que sont les travaux individuels et les travaux collaboratifs.

La formation à distance a entraîné des nouvelles pratiques d'enseignement dans les deux institutions. Une année de préparation a été nécessaire pour mobiliser les acteurs de la FOAD. Comme le tutorat est un des aspects importants contribuant à la réussite d'une formation à distance (De Lièvre, 2005), il est essentiel que les enseignants des parcours concernés soient formés pour accompagner les étudiants. Ainsi, un atelier de formation au tutorat à distance a été donné dans le cadre du projet, bien avant le début effectif de la FOAD. Cependant, certains tuteurs ont été sollicités en cours de l'année académique. Soit ils ont été tardivement initiés à l'encadrement à distance, soit ils n'ont pas reçu du tout de formation. Ces derniers ont donc pratiqué le tutorat seulement après avoir pris connaissance d'une charte de tutorat de la formation, sans pour autant connaître les bases théoriques. Au fil des cinq années de pratique, force est de constater que les enseignants intervenant dans ces FOAD constituent un groupe hétérogène, chacun y amenant ses propres expériences et sa perception sur le tutorat à distance.

Par ailleurs, les études ultérieures ont montré que les différentes pratiques tutorales ont des influences sur l'apprentissage des étudiants. D'autant plus que ces derniers ont des attentes a priori à l'égard de l'équipe pédagogique. Les réactions des apprenants reflètent leurs ressentis vis-à-vis du tutorat. En effet, les requêtes spontanées des étudiants montrent que certaines de leurs attentes ne sont pas satisfaites, et quelque part certaines fonctions tutorales ne sont pas assurées. Ce qui nous amène à tenter de répondre aux questions : quelles sont les fonctions tutorales pratiquées par les tuteurs ? Quelles sont les attentes des apprenants vis-à-vis du tutorat ?

En approfondissant ces questions, nous voulons vérifier l'hypothèse selon laquelle certaines fonctions tutorales sont plus marquées que d'autres. Un meilleur accompagnement de la part des tuteurs entraîne alors une meilleure performance dans l'apprentissage à distance. Les apprenants s'attendent à ce que les tuteurs jouent un rôle d'accompagnateur.

Cet article est structuré en cinq parties. La première partie concerne le cadre théorique tandis que la deuxième partie présente la méthodologie adoptée. Les résultats sont établis dans la troisième partie, la quatrième partie est consacrée à l'analyse et à la discussion des résultats. Les perspectives de la recherche sont données à la fin.

II. Cadre théorique

Avant de se pencher à la problématique, nous voulons comprendre les types d'apprentissage à distance et les rôles inhérents du tutorat.

Au premier abord, apprendre consiste à acquérir de nouvelles connaissances, à les stocker en mémoire, à les organiser et à développer des automatismes. L'apprentissage est donc perçu comme une activité mentale réalisée individuellement à partir d'informations à traiter. Entwistle (2003) a identifié les différentes approches d'apprentissage chez les étudiants et a privilégié celles qui amélioreraient la qualité d'apprentissage. Il s'agit de l'approche d'apprentissage en profondeur, indiquant l'intention de comprendre par soi-même, l'approche métacognitive supposant pouvoir prendre du recul par rapport à ses manières d'étudier, et l'organisation des études pour gérer le temps efficacement et ménager ses efforts. Ces approches sont liées à l'engagement de l'étudiant dans la formation, ainsi qu'à sa motivation et ses performances, contrairement à une approche superficielle qui est plutôt liée à l'exploit à court terme. Dans la modalité d'une formation à distance, l'apprentissage individuel nécessite aussi bien le soutien cognitif du tuteur, dans le sens où celui-ci aide l'apprenant à comprendre et l'oriente vers les informations pertinentes, que l'appui métacognitif et organisationnel, afin de développer les approches d'apprentissages citées plus haut.

Face au développement des technologies de l'information et de la communication, la théorie de l'apprentissage socioconstructiviste mettant en avant les interactions entre apprenants pour construire de nouvelles connaissances, joue un rôle prépondérant dans une FOAD. Cette théorie est à la base des travaux collaboratifs (Lehraus et Buchs, 2008). « L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective de connaissances » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p.42).

La conception et le développement des deux formations à distance de cet article tiennent compte des deux types d'apprentissage mis en exergue. Les activités proposées concernent aussi bien les travaux personnels que les travaux de groupe. Ainsi l'enseignant-tuteur a plusieurs rôles à jouer pour assurer l'apprentissage individuel d'une part, et faciliter l'apprentissage collaboratif d'autre part. De plus, on sait que le tutorat joue un rôle déterminant en matière de formation à distance ; entre autres, le tuteur contribue à atténuer les difficultés inhérentes à l'éloignement entre les acteurs de la formation à distance, et constitue un facteur prépondérant dans la réussite des apprenants (Decamps et Depover, 2011).

Le tuteur se définit de manière générale comme étant la personne assurant le suivi d'un ou de plusieurs étudiants. Dans la littérature, cette définition varie selon ses rôles dans la formation. Ainsi un tuteur peut être un « modérateur, facilitateur, tuteur en ligne, coach, mentor pédagogique, e-tuteur, accompagnateur, etc. » (Garrot-Lavoué et al., 2009, p.1). Dans certains cas, le tuteur ne maîtrise pas forcément les connaissances requises dans la formation, son rôle étant de guider les apprenants sans être obligé de lui apporter des éléments de réponses aux problèmes posés. Le tuteur agit ainsi à côté de l'enseignant concepteur, mais il doit posséder les compétences utiles pour le métier d'encadrement : compétences disciplinaires, techniques, pédagogiques et relationnelles (Denis, 2003).

Cependant, les développements récents de la formation à distance vers un modèle plus artisanal (Depover et Orivel, 2012) ont fait en sorte que le rôle du tuteur n'est plus limité à l'animation. Ainsi, pour les deux FOAD concernées par cette étude, le tuteur assume entièrement son rôle d'enseignant. En effet, tous les 33 tuteurs sont des enseignants et 30 d'entre eux sont les auteurs-concepteurs de leurs modules. Ce qui rejoint Decamps et Depover (2011) qui affirment que la fonction tutorale est essentielle et que celle-ci doit être confiée à des personnes qui disposent à la fois d'un haut niveau

d'expertise dans le domaine et d'une expérience solide en matière de tutorat. En somme, l'enseignant-tuteur assume plusieurs fonctions dans l'accompagnement des étudiants.

De nombreuses études ont été menées pour déterminer le rôle du tuteur dans ses fonctions d'encadrement à distance (Charlier et al. 1999 ; Denis, 2003 ; Garrot-Lavoué et al., 2009). Les résultats des recherches ont permis de définir clairement les différentes fonctions tutorales dans les formations à distance (Gagné et al., 2001 ; Pettigrew, 2001). Dans une étude récente, Berrouk et Jaillet (2013) ont fait la synthèse des sept catégories de fonctions tutorales identifiées dans la littérature. Ces fonctions sont relatives à l'accueil et à l'orientation, à l'organisation, à l'aspect pédagogique, au socioaffectif, à la motivation, à l'aspect technique, à la métacognition et à l'évaluation. Ces chercheurs ont mis en exergue l'écart entre la théorie et la réalité des pratiques tutorales dans le corpus étudié, en ayant constaté la très faible présence « voire absence » de la fonction métacognitive, et la « surprésence » de la fonction pédagogique.

A part les fonctions tutorales, des recherches ont été également menées sur les modalités d'interventions en tutorat (Quintin, 2008 ; Decamps et Depover, 2011). Une modalité réactive se définit par les interventions du tuteur suite aux demandes formulées par les apprenants. Une modalité proactive se caractérise par des interventions à l'initiative du tuteur, visant à impliquer l'apprenant dans le processus d'acquisition des connaissances et à l'intégrer dans la communauté d'apprentissage. Même si la modalité réactive est très pratiquée dans les interventions tutorales, des chercheurs ont mis en évidence l'efficacité de la modalité proactive dans l'apprentissage. Quintin (2008) a montré que les modalités proactives se révèlent plus efficaces pour l'apprentissage et amènent les apprenants aussi bien à progresser individuellement qu'à être assidus dans les échanges asynchrones. Les groupes expérimentaux d'étudiants qui ont été suivis selon une modalité d'intervention tutorale proactive ont produit des résultats plus performants par rapport aux groupes suivis selon une modalité réactive.

Quintin (2007) a souligné l'effet d'une intervention tutorale portant sur la performance des étudiants et a mis en évidence le rôle prépondérant de la fonction socio-affective, en affirmant que cette modalité peut favoriser une grande cohésion et un bon climat relationnel au sein d'un groupe de pairs.

Il est naturel de se demander comment les différentes modalités du tutorat et les pratiques tutorales interagissent avec l'apprentissage. Certaines études montrent qu'il est essentiel de tenir compte des attentes des apprenants pour l'efficacité de l'apprentissage (Deschênes et al., 2004). Les attentes des étudiants évoluent notamment entre le début et la fin de la formation. De Lièvre, Depover et al. (2003) constatent qu'à l'entame de la formation, les attentes des apprenants se focalisent surtout sur les aspects pédagogiques alors que par la suite ce sont les aspects organisationnels et socio-affectifs qui sont les plus sollicités.

III. Méthodologie

Avant d'aborder la méthodologie proprement dite et afin de mieux décrire les spécificités des deux FOAD, il est nécessaire de connaître le profil des tuteurs et celui des apprenants.

A. Profil des tuteurs

Les tuteurs des FOAD ELT et TCI sont tous des enseignants, assurant des cours en présentiel dans l'un des deux instituts. Sur les 33 tuteurs, 21 d'entre eux enseignent les mêmes modules aussi bien à distance qu'en présentiel dans le même parcours licence professionnelle ELT ou TCI. Cinq tuteurs interviennent simultanément dans les deux FOAD. Quatre tuteurs sont issus du milieu professionnel, évoluant dans un secteur autre que l'éducation ; pour être plus précis, trois parmi eux sont des retraités tandis qu'un seul est dans la vie active, ayant un autre métier que l'enseignement. Cinq

tuteurs sont dans l'instance dirigeante de l'un des deux IST, occupant la fonction de directeur. Au total, il y a 24 enseignants permanents (rattachés directement à l'un des deux instituts) dans l'équipe de tutorat des deux FOAD. Parmi les 33 tuteurs, on compte 19 hommes et 14 femmes.

Il faut indiquer que 80% des enseignants tuteurs des deux FOAD ont été formés à l'encadrement à distance. En effet, parmi les 33 tuteurs concernés par l'étude, 25 ont suivi une formation sur le tutorat dans une FOAD. Qu'il soit formé ou non, chaque tuteur doit signer un contrat et prendre connaissance de la charte de tutorat avant de commencer l'encadrement. Les vingt enseignants répondants à la dernière enquête ont tous bénéficié d'une formation. Les tuteurs du corpus sont donc censés connaître la théorie sur les fonctions tutorales et sont capables de discerner le tutorat à distance par rapport à l'enseignement en présentiel.

B. Profil des apprenants

De 2010 à 2014, cinq promotions de 168 étudiants ont été inscrits à la FOAD ELT, tandis que depuis 2012, trois promotions de 55 étudiants ont été inscrits à la FOAD TCI. Les deux parcours accueillent des étudiants des pays de l'Afrique francophone et d'Haïti. Une très grande partie des apprenants (90%) exercent une profession, très souvent dans les secteurs de la logistique, du transport ou du commerce international.

C. Présentation des enquêtes

Les résultats obtenus sur les pratiques tutorales et sur la perception des étudiants au tutorat s'appuient essentiellement sur des données empiriques. Ces données ont été recueillies par le biais de quatre enquêtes auprès des tuteurs et des étudiants des deux FOAD entre 2012 et 2014. Dans tous les cas, les questionnaires ont été administrés par courriel, et dans une moindre mesure par messagerie instantanée.

La première enquête en mai 2012 a eu comme objectif de mieux connaître les pratiques du tutorat à distance et ses problèmes récurrents (Rakotomalala et al., 2012). Elle a ciblé les enseignants de la FOAD ELT. Le questionnaire a été élaboré en cinq parties, notamment axées sur les expériences et formations reçues, les outils de tutorat, les activités avant le tutorat, les activités pendant le tutorat, et enfin sur les difficultés rencontrées. Les questions posées sur les activités relatives au tutorat ont été conçues pour que les fonctions tutorales soient facilement identifiables. En d'autres termes, ces questions ont été regroupées selon les fonctions pédagogique, métacognitive, sociale, technique, organisationnelle et évaluative (Gagné et al., 2001 ; Pettigrew, 2001) et se sont référées à la réalisation des tâches tutorales. Par exemple, afin de cerner la fonction pédagogique, les enquêtés ont été invités à répondre par « oui » ou par « non » à des questions concernant leurs activités comme : « Expliquez-vous les objectifs, les consignes et les critères d'évaluation ? », « Répondez-vous aux questions posées par les étudiants ? », etc.. Treize enseignants sur vingt-deux ont répondu à cette première enquête.

La deuxième enquête menée en novembre 2013 a ciblé également les enseignants et a eu comme seul objectif d'identifier les pratiques tutorales dans les FOAD ELT et TCI. Les questions posées se sont focalisées sur les activités du tutorat, en reprenant la seule partie du questionnaire de la première enquête relative aux fonctions tutorales. Même si les questions n'ont pas changé sur le fond, la grille du second questionnaire a été améliorée, et comporte quatre propositions (jamais, rarement, souvent, toujours) au lieu de deux propositions (oui, non) lors de la première enquête. Les réponses sont donc plus affinées dans la deuxième enquête. Cet ajustement a fait en sorte que les grilles de réponses pour les deux enquêtes successives présentent une légère différence. Cette deuxième enquête a ciblé en tout trente-trois tuteurs des deux FOAD, dont les vingt-deux tuteurs de l'année précédente. Vingt enseignants sur trente-trois ont répondu au deuxième questionnaire.

Pour estimer le niveau de satisfaction des apprenants concernant l'encadrement, un questionnaire a été également élaboré et envoyé à 68 apprenants issus des trois premières promotions (de 2010 à 2012) de la FOAD ELT. Les questions posées aux étudiants se sont portées sur l'apprentissage, les outils utilisés et la perception vis-à-vis du tutorat. A la fin du questionnaire, on demande à l'étudiant les actions ou les interventions du tuteur qu'il pense être les plus importantes pour sa réussite. Dix-huit étudiants ont répondu à cette troisième enquête.

Enfin, une quatrième enquête a été menée auprès de quatre-vingt-quatre étudiants des promotions 2013 et 2014 des deux formations. L'objectif de ce sondage est d'obtenir des réponses instantanées sur les attentes et les opinions des apprenants concernant le tutorat. A cet effet, trois questions seulement sont envoyées aux apprenants par courriel ou en discussion instantanée (Skype). Le but étant de recueillir des réponses rapides et immédiates de la part des étudiants.

Voici la teneur des questions qui ont été posées :

- a) Pensez-vous que l'encadrement d'un tuteur a un effet sur votre performance dans les études ?
- b) D'après vous, quelles doivent-être les qualités d'un tuteur à distance ?
- c) Sur une échelle de 0 à 3, quelle note donneriez-vous à votre satisfaction par rapport au tutorat dans l'ensemble de la formation ? (0 = pas du tout satisfait ; 3 = très satisfait).

A l'instar de la troisième enquête, les réponses aux questions posées reflètent la représentation du tutorat par les apprenants. Les étudiants concernés par ce sondage ont tous achevé le parcours d'une année académique, c'est-à-dire, ils ont étudié tous les modules et ont passé les examens semestriels. Sur 84 apprenants interrogés, 31 ont répondu (soit 36,5 %) en quarante-huit heures, et 11 autres ont répondu par la suite en moins d'une semaine. En somme, la moitié des sondés ont répondu au questionnaire de la quatrième enquête.

Les descriptions des différentes enquêtes sont résumées dans le *Tableau 1*.

Tableau 1. Tableau récapitulatif des différentes enquêtes.

Enquête	Année	Objectif	Cible	Effectif de la cible	Nombre de répondants
1 ^{ère} enquête	Mai 2012	Identifier les pratiques du tutorat à distance et les problèmes y afférents.	Les enseignants de la FOAD ELT	22	13
2 ^{ème} enquête	Novembre 2013	Identifier les pratiques du tutorat à distance.	Les enseignants des FOAD ELT et TCI.	33	20
3 ^{ème} enquête	2014	Estimer le niveau de satisfaction des apprenants concernant l'encadrement à distance	Les apprenants des trois premières promotions (de 2010 à 2012) de la FOAD ELT	68	18
4 ^{ème} enquête	2015	Obtenir des réponses instantanées sur les attentes et les opinions des apprenants concernant l'encadrement à distance	Les apprenants des promotions 2013 et 2014 des FOAD ELT et TCI	84	42

D. Requêtes spontanées des apprenants

Pour compléter les informations collectées par sondage, des requêtes spontanées des apprenants auprès de l'administration et de l'équipe pédagogique ont été analysées. L'objectif de l'analyse est de repérer les attentes non satisfaites des apprenants ; en d'autres termes, il s'agit d'identifier les fonctions tutorales faiblement assurées par les enseignants.

E. Mesure de la performance

La réussite d'un étudiant est mesurée par l'accomplissement de la formation jusqu'à son terme, qui est marqué par la soutenance du mémoire de fin d'études. Dans les deux parcours en licence professionnelle, les évaluations des étudiants se font en deux étapes. La première étape comprend deux sessions d'examens semestriels (semestre 5 et semestre 6), dont les réussites permettent l'admissibilité à la dernière unité d'enseignement dédiée aux réalisations du projet tutoré, du stage en entreprise et du mémoire. La deuxième étape de l'évaluation consiste à soutenir un mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme. Des statistiques ont été ainsi élaborées pour mesurer le taux de réussite, qui est exprimé par le rapport entre le nombre de diplômés au nombre des inscrits en une année.

En résumé, les enquêtes ont été menées dans le but d'identifier les fonctions tutorales, et de permettre en conséquence de répondre aux questions suivantes : à quelles fonctions tutorales les enseignants ont-ils le plus de recours ? Lesquelles sont les moins pratiquées ? Quelles sont les attentes des apprenants ?

Au total, les données ont été obtenues sur la base de 33 réponses d'enseignants et 60 réponses d'étudiants, ainsi que par l'analyse d'une quarantaine de requêtes spontanées des apprenants émises auprès des coordinateurs FOAD depuis la première promotion. Le dépouillement et le traitement des données obtenues dans toutes les enquêtes ont été faits sur un tableur.

IV. Résultats

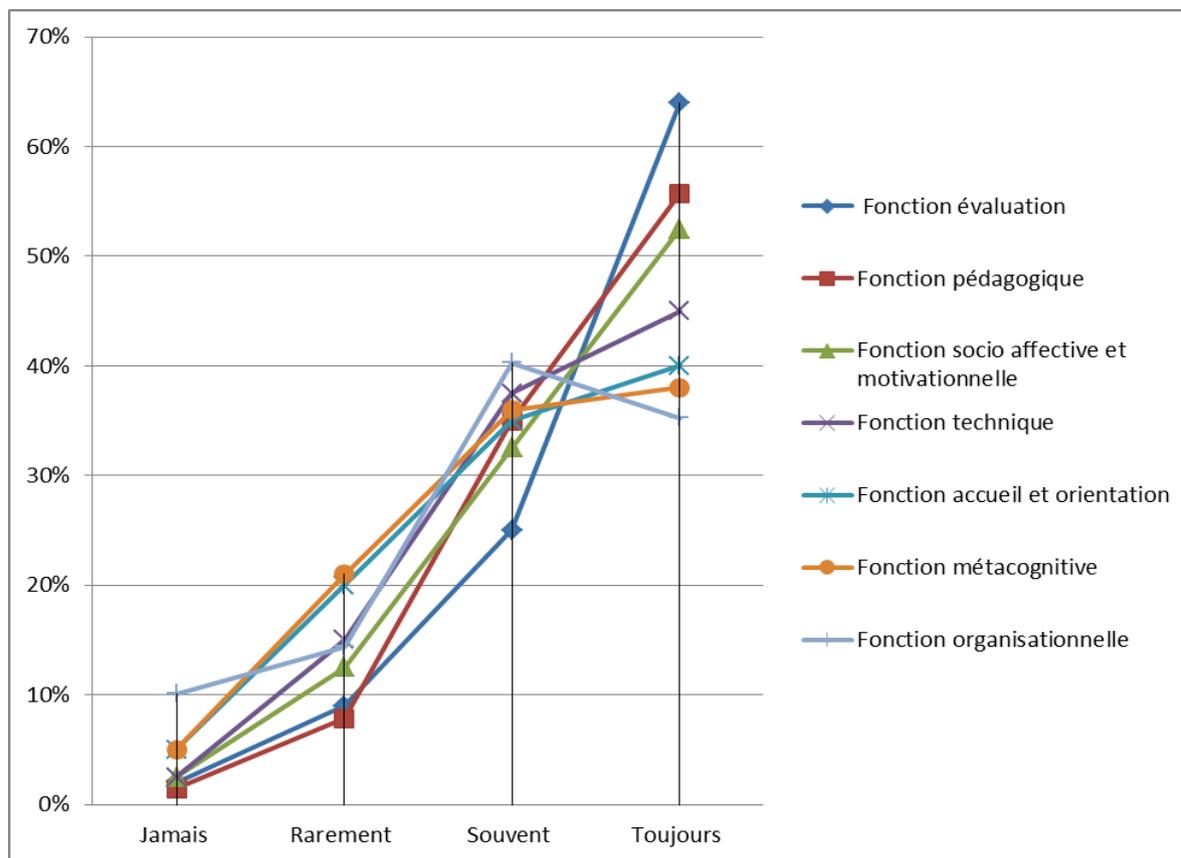
D'après les réponses des tuteurs enquêtés, certaines pratiques tutorales sont adoptées à l'unanimité. La première enquête montre que tous les répondants disent prendre connaissance des activités proposées aux apprenants, effectuer la mise à jour des différentes dates et heures dans les activités du module, envoyer un mail de contact et répondre aux questions des apprenants. Par ailleurs 92% des répondants affirment animer des réunions synchrones et/ou asynchrones et déclarent effectuer un feedback individuel et collectif, tandis que 85% disent apporter un soutien affectif ou moral. Ces résultats montrent que les répondants assurent majoritairement la fonction pédagogique du tutorat. Ceci est confirmé par les résultats de la deuxième enquête, où 90% des tuteurs déclarent assurer « souvent » ou « toujours » les tâches afférentes à la fonction pédagogique.

La deuxième enquête a révélé que les tâches relatives à la fonction d'évaluation sont également assurées « souvent » ou « toujours » par 89% des répondants. Par contre, les tâches de la fonction organisationnelle sont relativement moins suivies par rapport aux autres catégories, dans le sens où 75% des tâches sont réalisées « souvent » ou « toujours ».

Par ailleurs, les résultats ont relevé qu'un tiers des répondants assurent la fonction métacognitive du tutorat. Seulement 8% des tuteurs disent avoir exigé des apprenants la tenue d'un carnet de bord et 15% avoir aidé les apprenants à résoudre des problèmes d'ordre technique. Trente-huit pourcents d'entre eux disent contacter les apprenants absents de longue durée, un même pourcentage de tuteurs aident les apprenants dans l'organisation du travail d'équipe et incitent les apprenants à faire de l'auto-évaluation. La figure ci-dessous montre les fréquences des réponses données par les enseignants sur leurs pratiques tutorales.

Exemple : le point le plus haut à droite indique que plus de 60% des enseignants réalisent « toujours » les tâches tutorales inhérentes à la fonction d'évaluation.

Figure 1 : Fréquences des réponses des enseignants sur les pratiques tutorales (deuxième enquête)



Dans la troisième enquête, les attentes des apprenants ont été recensées, et ont mis en exergue l'importance de leurs besoins d'accompagnement par les tuteurs. En effet, 72% des requêtes évoquent l'insuffisance de feed-back des tuteurs, et 39% réclament une assistance régulière. Les apprenants ayant des difficultés spécifiques de compréhension de certains modules exigent notamment une assistance personnalisée. Ils réclament la disponibilité permanente des tuteurs pour répondre à leurs besoins. Parmi les répondants, 39% souhaitent que les responsables de la FOAD prennent en compte leurs obligations professionnelles et qu'ils les traitent d'une manière spécifique. Ils affirment ne disposer que de très peu de temps à consacrer à la révision. Certains disent être parfois découragés, et sollicitent un peu plus de temps aux tuteurs concernant le dépôt des activités d'apprentissage.

Dans la quatrième enquête, les étudiants ont répondu à l'unanimité que le tutorat avait un effet positif sur leur performance dans les études. La « compréhension » des cours et « l'orientation » par le tuteur vers les informations pertinentes sont les raisons les plus fréquemment évoquées comme facteur de performance. Certains répondants parlent aussi de motivation ou d'encouragement. Lorsque les étudiants décrivent ce qu'ils pensent être les qualités d'un tuteur à distance, le terme qui se répète le plus souvent est la « disponibilité » du tuteur (21 occurrences). Les qualificatifs utilisés dans les réponses à la deuxième question de cette enquête sont recensés dans le Tableau 2.

Tableau 2. Qualités d'un tuteur selon les apprenants

<i>Qualificatif</i>	<i>Occurrence</i>
Disponible	22
Rapide, prompt à réagir	12
Patient	12
Etre à l'écoute, empathique	10
Communicant	10
Réactif	9
Compréhensif, indulgent, flexible	9
Aide à comprendre, clair, explique	7
Attentionné, répond aux questions	6
Compétent dans son domaine	5
Guide, accompagnateur	3

La troisième question de cette enquête invite les sondés à attribuer une note sur une échelle de 0 à 3, quant à leur satisfaction par rapport au tutorat dans sa globalité. Les résultats ont donné une note moyenne de 2,16, qui pourrait être interprétée comme étant une appréciation satisfaisante du tutorat. Le mode des notes est 2 (62% des répondants). La note maximale attribuée est 3, la note minimale est 1.

Après le dépouillement des requêtes spontanées adressées à l'équipe pédagogique et à l'administration, on constate que les réclamations expriment une certaine insatisfaction des étudiants vis-à-vis de la formation ou du tutorat. En général, ces requêtes concernent des cas particuliers qui sont immédiatement traités par les responsables. Cependant, en 2013, il y a eu un fait marquant, où 7 messages de la part des étudiants concernent particulièrement le tutorat de deux modules. Les plaintes concernent la présence de deux tuteurs aux modes opératoires différents dans un même module. En effet, un module peut se diviser en deux parties indépendantes et par conséquent, le tutorat y est assuré par deux enseignants qui se succèdent. La différence flagrante entre les pratiques tutorales des deux enseignants successifs est alors fortement perçue par les étudiants, les amenant à comparer les modes d'intervention de chaque tuteur. Ces différences se situent notamment au niveau de la réactivité de chaque tuteur, c'est-à-dire par rapport au temps de réponse aux questions posées par les apprenants, ainsi qu'aux interventions des tuteurs dans les forums. Les requêtes par courriel ont nettement diminué par la suite.

En ce qui concerne la performance des étudiants en FOAD, les résultats ont relevé que sur les 43 étudiants inscrits en licence professionnelle ELT en janvier 2012, 23 ont validé leur diplôme par la soutenance de leur mémoire de fin d'études, soit un taux de réussite de 53%. Sur les 19 étudiants inscrits en licence professionnelle TCI en septembre 2012, 10 étudiants sont parvenus jusqu'à la soutenance de mémoire, parmi lesquels 6 ont obtenu le diplôme, soit un taux de réussite de 32%. Le *Tableau 3* montre les statistiques des réussites des étudiants en 2012 et 2013.

Tableau 3. Statistiques des réussites aux évaluations en 2012 et 2013.

		<i>ELT</i>		<i>TCI</i>	
		<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>
Nouveaux inscrits (NI)		34	33	19	18
Redoublants (Rd)		09	07	--	02
Réussite aux examens	NI	15	14	10	12
	Rd	09	07	--	02
Diplômés		23 (53%)	21 (50%)	06 (32%)	12 (60%)

A titre informatif, pour la formation en présentiel dans les deux parcours, le taux de réussite est supérieur à 95%. En effet, pour le parcours TCI, dix-neuf étudiants sont inscrits en présentiel en 2012/2013, et un seul étudiant n'a pas validé son diplôme. Pour le parcours ELT, les vingt-deux étudiants en présentiel de l'année universitaire 2012/2013 ont tous réussi à obtenir leur diplôme.

V. Analyses et discussions

Les résultats des enquêtes menées auprès des enseignants mettent en évidence leurs pratiques tutorales dans les FOAD ELT et TCI. La *Figure 1* montre que la fonction d'évaluation et la fonction pédagogique sont fortement pratiquées dans le cadre du tutorat. On constate en particulier que la majorité des tuteurs réalisent « toujours » les tâches comme « répondre aux questions posées par les étudiants », « noter les devoirs », « être à l'écoute des étudiants ». En somme, ce sont des tâches que les enseignants pratiquent couramment dans une classe en présentiel. Par contre, les fonctions métacognitive et organisationnelle sont moins suivies. Les tâches afférentes comme « susciter la réflexion des apprenants sur leurs méthodes de travail et les stratégies adoptées », « favoriser la prise de conscience des apprenants et le contrôle de leur propre organisation », « veiller à la cohésion du groupe » se réalisent peu fréquemment par l'ensemble des tuteurs. L'organisation du travail collaboratif ainsi que les modalités métacognitives du tutorat y sont pratiquées moins souvent ou différemment.

On sait que la formation à distance accorde de l'importance à la fonction tutorale d'organisation, qui consiste essentiellement à aménager le travail collaboratif des apprenants. Cette approche d'organisation est directement liée au nombre d'apprenants (Depover et al., 2011), aux modalités de tutorat qu'elles soient proactives ou réactives (Quintin, 2008) ainsi qu'à la fonction technique qui combine le matériel pédagogique et l'exploitation pertinente des médias pour assurer l'efficacité pédagogique de la formation (Karsenti et al., 2012). Or, pour les FOAD TCI et ELT, la fonction organisationnelle est relativement faible, laissant plutôt la place aux explications de contenus et aux indications de méthodes dans l'encadrement. Les travaux de nombreux chercheurs constatent la forte prépondérance de la fonction pédagogique chez les tuteurs, quel que soit le dispositif de la formation à distance. Une des explications à cela serait la reproduction des pratiques classiques du présentiel (Berrouk et Jaillot, 2013). La prédominance des fonctions pédagogique et d'évaluation aux dépens de la fonction organisationnelle dans les pratiques tutorales des enseignants des deux FOAD nous amène alors à penser au vu du profil des tuteurs, que les pratiques en présentiel sont transposées au tutorat à distance.

En ce qui concerne les attentes des étudiants, les enquêtes auprès des différentes promotions, de 2010 à 2012 d'une part et de 2013 à 2014 d'autre part, montrent que la disponibilité des tuteurs est primordiale dans l'apprentissage à distance du point de vue des apprenants. Comme l'explique un répondant : « Un tuteur à distance devrait disposer de suffisamment de temps pour traiter les

questions posées par les étudiants sur la plateforme ». Majoritairement, les étudiants donnent de l'importance quant au rôle de l'enseignant dans l'acquisition des connaissances. Apparemment, la compréhension des cours passe par la médiation de l'enseignant. Ils s'attendent à ce que les tuteurs soient disponibles et prompts à répondre à leurs questions. Pour expliquer cela, il y a d'abord le fait que la plupart des étudiants ont une vie professionnelle ; ils n'ont pas suffisamment de temps à consacrer aux études et ils désirent la réaction rapide et même immédiate des enseignants. Or, les interactions générées par les travaux collaboratifs et par la sollicitation des pairs peuvent également résoudre une grande partie des préoccupations des étudiants (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). L'insuffisance des activités tutorales liées à l'organisation des travaux collaboratifs, comme il a été évoqué précédemment, pourrait expliquer en partie ce besoin permanent d'interventions des tuteurs. En effet l'absence des échanges entre étudiants pourrait les inciter à s'adresser uniquement aux enseignants lorsqu'il s'agit de poser des questions. Par ailleurs, les attentes principales des enquêtés appuie les études de Descamps et Depover (in Depover et al., 2011, chapitre 6) sur la perception du tutorat par les étudiants. En effet, ces auteurs ont pointé l'importance de la disponibilité des tuteurs du point de vue des étudiants, sans qu'en réalité ces derniers ne sollicitent davantage leurs services.

Les apprenants souhaitent aussi que le tuteur intervienne sur le plan socio-affectif et motivationnel. Ils pensent que la patience, l'écoute et la compréhension de la part des tuteurs pourraient faciliter leurs études à distance. Puisqu'une large majorité d'apprenants mènent de front les études et la vie professionnelle, ils s'attendent à la flexibilité et à l'indulgence des tuteurs pour éviter les contraintes par rapport au respect du planning. Les réponses obtenues du sondage ont permis de déceler l'aspect émotionnel dans le rapport entre tuteur et apprenant. Ainsi, si le sens de la communication est souvent évoqué comme étant une qualité nécessaire au tuteur, quelques étudiants utilisent plutôt des qualificatifs comme « attentionné », « doux », voire « lent à la colère ». C'est dire que les interactions avec les tuteurs les touchent et peuvent les affecter émotionnellement. Ceci rejoint les résultats obtenus par Quintin (2007) sur l'importance de la dimension socio-affective du tutorat qui pourrait améliorer le cadre relationnel des acteurs de la formation et pourrait ainsi effectivement contribuer à la performance des étudiants.

Pour évaluer le niveau de satisfaction des étudiants par rapport au tutorat dans son ensemble, lors de la quatrième enquête, il leur est demandé d'attribuer une note sur une échelle de 0 à 3, allant de « pas du tout satisfait » à « très satisfait ». Les réponses ont révélé que 88% des répondants ont donné une note entre 2 et 3. Ceci pourrait montrer un niveau de satisfaction élevé de la part des étudiants issus des promotions 2013 et 2014. D'ailleurs, la baisse des nombres de plaintes par les requêtes est aussi observée pendant ces années. Cependant, puisque la moitié des étudiants ciblés par l'enquête n'ont pas répondu, il est fort possible que l'insatisfaction n'ait pas été suffisamment exprimée.

En interprétant les résultats obtenus, deux aspects sont mis en relief. Le premier aspect tend à confirmer l'hypothèse relative à l'effet des pratiques tutorales sur l'apprentissage, à savoir un meilleur accompagnement de la part des tuteurs entraîne une meilleure performance des apprenants. Quintin (2007) a montré l'efficacité des tuteurs ayant une plus grande expérience pédagogique dans la performance des étudiants. D'ailleurs, les apprenants confirment à l'unanimité que le tutorat a un effet sur leur performance dans les études. Les tuteurs ont contribué à la réussite des étudiants à travers leurs explications, leur orientation, leur feed-back et leur accompagnement tout au long d'un cours. On peut supposer que les fonctions tutorales qui sont bien assurées laissent ainsi des impacts positifs au bénéfice des tutorés. A contrario, les fonctions tutorales mal assurées ont des impacts négatifs sur l'apprentissage. Une insatisfaction est ressentie si les tuteurs ne répondent pas au temps voulu.

En outre, les deux enquêtes auprès des enseignants montrent qu'environ un tiers d'entre eux disent assurer la fonction métacognitive du tutorat. Mais, dans la deuxième enquête, cette fonction se situe sur un niveau relativement faible (cf. *Figure 1*) par rapport à la fonction pédagogique et la fonction d'évaluation. De leur côté, les apprenants se plaignent de la non-assistance en cas de problèmes, ainsi que de l'insuffisance des feedbacks. L'incident relatif à la présence successive de plusieurs tuteurs avec des modes d'interventions différents dans un même module montre à quel point les étudiants

réclament une assistance constante de la part des enseignants. Ce qui indique clairement que l'autonomie de l'apprenant n'est pas suffisamment développée, probablement à cause de la faible présence de la fonction métacognitive, qui devrait l'inciter à organiser et à construire ses propres connaissances. Les chercheurs admettent la difficulté de la mise en œuvre de cette fonction tutorale, mais selon Berrouk et Jaillot (2013) le processus métacognitif pourrait s'incruster dans le travail de groupe ou dans les activités tutorales apparemment liées à l'accompagnement pédagogique.

Le deuxième aspect révèle une contradiction entre les résultats obtenus des tuteurs et les attentes des apprenants. En effet, 92% des tuteurs qui ont répondu ont déclaré fournir des feedbacks individuels et collectifs, alors que 72% des requêtes des apprenants évoquent l'insuffisance de feedbacks de la part des tuteurs. Les apprenants semblent accorder beaucoup d'importance aux feedbacks des tuteurs qui pour eux s'avèrent insuffisants. De même, les tuteurs ont dit répondre aux questions envoyées par mails ou posées sur le forum, pourtant les apprenants pensent que les tuteurs ne répondent pas suffisamment à leur requête et exigent une réponse plus rapide de leur part. Cette insistance montre en une certaine mesure l'insuffisance de l'interaction des étudiants, qui devraient plutôt communiquer à l'aide du forum ou dans le travail collaboratif. En effet, il est prévu dans le modèle pédagogique que les étudiants doivent s'adresser au groupe des pairs au lieu d'exiger une réponse quasi-immédiate des tuteurs, comme ils indiquent dans leurs attentes (« réactivité et rapidité » dans le Tableau 1). On s'interroge alors sur la réticence des étudiants à se mettre au travail collaboratif. L'écart observé entre les réponses des enseignants et celles des étudiants est attribuable au caractère subjectif de la perception du tutorat chez les étudiants.

À l'issue des enquêtes réalisées pendant deux années successives et adressées respectivement aux enseignants et aux étudiants, on constate qu'il n'y a pas eu de variation majeure quant aux réponses obtenues à propos des pratiques tutorales et des attentes des apprenants. Il faut dire que la perception du tutorat à distance, tant par les enseignants que par les étudiants, n'a pas beaucoup changé d'une année à l'autre.

VI. Perspectives

En conclusion, l'étude a mis en relief la prépondérance de la fonction pédagogique et la fonction d'évaluation vis-à-vis des autres fonctions tutorales. Elle montre aussi que la fonction métacognitive et la fonction organisationnelle sont les moins marquantes dans la pratique tutorale des enseignants. Le principal souhait des étudiants à avoir un tuteur disponible et prompt à réagir, ainsi que leurs plaintes de manquer de feed-back témoignent l'insuffisance des échanges entre pairs dans le processus de l'apprentissage d'une part, et le manque d'autonomie d'autre part. Ces aspects de l'apprentissage peuvent être développés par les soutiens organisationnel et métacognitif de la part du tuteur. Ainsi, nous sommes en mesure d'affirmer que la faiblesse relative de ces fonctions tutorales freine les activités d'apprentissage liées au travail collaboratif ainsi qu'aux approches métacognitive et organisationnelle.

Pour remédier à ces lacunes, il est nécessaire de développer les compétences tutorales par l'intermédiaire des formations et du partage d'expériences. « Encourager les étudiants à adopter une attitude réflexive, à susciter les réflexions sur ce qui se passe dans le groupe de travail, sur la manière de communiquer et de collaborer, sur l'intérêt des technologies pour l'apprentissage etc. Cette capacité réflexive semble en effet être une condition importante du développement professionnel des enseignants » (Charlier, 1998). De plus, comme il a été souligné à l'introduction, la plupart des enseignants a suivi une formation au tutorat cinq années auparavant, bien avant qu'ils soient amenés à le pratiquer réellement. Il serait donc judicieux d'actualiser les connaissances de manière à améliorer les pratiques tutorales. Les deux actions suivantes peuvent ainsi être déployées.

Primo, il est nécessaire de rappeler certains principes théoriques relatifs aux fonctions tutorales et de les comparer aux pratiques effectives. Le tuteur doit garantir sans distinction toutes les fonctions tutorales. D'ailleurs les attentes des étudiants mettent en exergue ce caractère « multifonction » des

tuteurs. Ce que confirme également Gagné et al. (2002, p. 52) : « Plusieurs étudiants attendent des motifs essentiellement cognitifs : compréhension du contenu, support méthodologique. Ils utilisent les activités d'encadrement pour obtenir des réponses aux problèmes qu'ils éprouvent. Un certain nombre d'étudiants accordent plus d'importance aux plans socioaffectif et motivationnel des activités d'encadrement. »

Secundo, il faut favoriser les échanges d'expériences et de connaissances entre tuteurs. Au fil des années, à force de pratiquer le tutorat, les enseignants ont sûrement acquis de bonnes pratiques. Les expériences vécues par chaque tuteur dans la FOAD valent autant que les connaissances théoriques.

L'interaction entre tuteur et apprenant peut être étudiée d'un autre point de vue. Une question se pose : est-ce que les pratiques tutorales de l'enseignant sont déterminées par les actions de l'étudiant ? Il est possible que le tuteur adapte l'encadrement en fonction des besoins de l'apprenant. En effet, l'impact des actions du tuteur peut être renforcé par une meilleure prise en considération des caractéristiques et des attentes de l'apprenant afin de proposer un tutorat plus adapté aux spécificités de chacun (De Lièvre et al., 2003). Il faut connaître le profil des apprenants afin de mieux cerner les fonctions tutorales à renforcer. Les apprenants des FOAD TCI et ELT sont majoritairement des salariés à plein temps et certains effectuent des déplacements fréquents ; le mode de tutorat devrait être adapté à ce profil en favorisant par exemple les activités asynchrones, ou en étant plus flexible au rendu des travaux.

Enfin, l'encadrement n'est pas limité au tutorat effectué par les enseignants. L'interaction entre apprenants joue un rôle primordial dans l'apprentissage à distance. Une piste pour améliorer le système d'encadrement serait d'inciter les étudiants à avoir davantage recours au travail collaboratif plutôt que de solliciter constamment le tuteur. En outre, les tuteurs doivent encourager l'utilisation des différents outils du dispositif de formation et aider au choix de l'outil approprié à la tâche, ce qui favoriserait l'autonomie dans l'apprentissage (Daele et Docq, 2002). Chaque apprenant trouve un soutien de différentes manières. Il serait donc envisageable de mener une étude pour évaluer l'apport des différents types d'encadrement et mesurer en conséquence les performances de l'apprenant.

La collecte de données par questionnaire écrit a montré ses limites du fait que celles-ci proviennent uniquement des réponses fournies par les tuteurs et les apprenants. Les réponses aux questionnaires peuvent alors être influencées par des perceptions subjectives. Pour des raisons techniques, les données plus objectives issues du dispositif de formation n'ont pas pu être relevées et analysées. L'ensemble des données recueillies permet de dégager les fonctions tutorales les plus marquantes chez les tuteurs, et les attentes en matière d'encadrement chez les étudiants, mais ne fournissent pas des informations précises et mesurables sur les activités tutorales et les activités d'apprentissage. Par conséquent d'autres études, comme l'analyse de contenu et de traces numériques des activités sur la plateforme de formation à distance, sont nécessaires pour éclaircir certains points à propos de l'encadrement réel dont ont bénéficié les apprenants.

Remerciements : Nous tenons à témoigner nos reconnaissances à l'AUF qui nous a soutenus dans la démarche de cette étude, au référent et aux évaluateurs qui ont pris de leur temps pour lire et corriger cet article.

Références

- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2013). Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique. *Distances et médiations des savoirs*, 1(2). Récupéré du site de la revue : <http://dms.revues.org/206>
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck-université.
- Charlier, B., Docq, F., Lebrun, M., Lusalusa, S., Peeters, R. et Deschryver, N. (1999, décembre). *Tuteurs en ligne : quels rôles, quelle formation ?* Communication présentée aux 2èmes entretiens internationaux du CNED sur l'enseignement à distance, Poitiers.

Daele, A. et Docq, F. (2002). *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?* Communiqué au 19ème colloque de l'AIPU - Louvain-la-Neuve, mai 2002.

Decamps, S. et Depover, C. (2011). La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.

De Lièvre, B. (2005, novembre). La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la diversité. *SEMAFORAD-2, 2ème édition*, Université de Bejaia, 12-14.

De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J. et Decamps, S. (2003). Les représentations a priori et a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance. Dans C. Desmoulin, P. Marquet et D. Bouhineau (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (115–126). Strasbourg : ATIEF INRP. [En ligne] <http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003.edutice-00000131>

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46.

Depover, C., De Lièvre, B., Jaillet, A., Peraya, D. et Quintin, J.-J. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck-université.

Depover, C. et Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère du e-learning*. Paris : UNESCO-IIEP.

Deschênes, A. J., Gagné, P. et Bilodeau, H. (2004). Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ? *Distances et savoirs*, 2(2), 233-254.

Entwistle, N. (2003). Concepts and conceptual frameworks underpinning the ETL Project, Edinburgh, School of Education, University of Edinburgh.

Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P. et Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants ? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 59-83. [En ligne] <http://51969317.fr.strato-hosting.eu/webinfomd/ressources/encadrement.pdf>

Gagné, P., Deschênes, A. J., Bourdages, L., Bilodeau, H. et Dallaire, S. (2002). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : le point de vue des apprenants. *Revue de l'éducation à distance*, 17(2), 25-56.

Garrot-Lavoué, E., George, S., Prévôt, P. (2009). Rôles du tuteur. *Actes du Workshop "Instrumentation des activités du tuteur : environnements de supervision, usages et ingénierie", Conférence EIAH, Le Mans*. [En ligne] France. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00652626>

Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Karsenti, T., Garry, R., Benziane, A., Ngoy-Fiama, B. et Baudot, F. (2012). *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance*. Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF) / Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Lehraus, K. et Buchs, C. (2008). *Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif. Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

Pettigrew F. (2001). L'encadrement des cours à distance : profils étudiants. *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 99–111. [En ligne] http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D5_1_f.pdf

Quintin, J.-J. (2007). L'impact du tutorat sur les performances des étudiants. Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone. *Actes de la conférence EIAH*, Lausanne Suisse, 221-222.

Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation ouverte via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. (Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut, Université de Grenoble-III).

Rakotomalala, M., Zakariasy, L., Rafanomezantsoa, L. A. et Leaby, N. F. (2012, juin). *Organisation du tutorat, une stratégie pour l'efficacité du dispositif de formation à distance*. Communiqué au colloque international sur les TIC 2012. Antananarivo, Madagascar.