

## PROFIL DES ACTIVITÉS D'ENCADREMENT COMME SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE EN FORMATION À DISTANCE<sup>1</sup>

Michel DIONNE, Josée MERCIER (UQAR), André-Jacques DESCHÊNES (TELUQ), Hélène BILODEAU (UQAT), Louise BOURDAGES, Pierre GAGNÉ, Céline LEBEL (TELUQ) et Alejandro RADA-DONATH (UQAC)<sup>2</sup>

### INTRODUCTION

« De tout temps, les auteurs et les concepteurs de cours à distance ont été convaincus de l'importance d'aider et d'accompagner les étudiants dans leur démarche d'apprentissage. Par contre, la distance a souvent été identifiée à l'isolement; elle avait donc nécessairement une connotation négative et il fallait mettre tout en œuvre pour la combattre et recréer, à distance, la relation maître-étudiant. Dans notre conception, le support à l'apprentissage veut soutenir l'interaction entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage en lui accordant le rôle essentiel dans la gestion de ce soutien. Il n'est donc pas un palliatif visant à remplacer le maître. » (Deschênes et Lebel, 1994, p. 10).

Le support à l'apprentissage est un aspect important de la planification de l'enseignement. Cependant, dans une situation classique d'apprentissage/enseignement face à face, il est souvent laissé au hasard des contacts personnels entre l'enseignant et l'apprenant; il n'est pas rigoureusement intégré à l'enseignement (Tochon, 1992). En revanche, dans la conception d'une activité de formation à distance, le support à l'apprentissage constitue une composante importante de la planification (Deschênes et Lebel, 1994). Pour Piskurich (1993), il s'agit d'une dimension fondamentale de la planification et de la préparation de matériel d'apprentissage proposant aux apprenants une démarche sans intervention directe d'un professeur. Mais

---

<sup>1</sup> Les travaux présentés dans ce texte ont été subventionnés par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (410-95-0198).

<sup>2</sup> Membres du GIREFAD (Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance).

comme le constatent Deschênes et Lebel, il s'agit bien souvent, pour les concepteurs de ce type de matériel de formation, d'une composante allant de soi, que l'on remet peu en cause et que l'on conçoit un peu machinalement en répétant des pratiques qu'on a peu interrogées.

Des connaissances plus approfondies portant sur le support à l'apprentissage sont donc nécessaires si l'on veut mieux cerner et planifier cette composante de la formation à distance. Ce texte présente une analyse exploratoire des activités d'encadrement (une des dimensions du support à l'apprentissage) proposées aux étudiants à partir de matériel pédagogique de cours universitaires conçus pour la distance. Il décrira d'abord les aspects théoriques qui ont fourni les assises d'une grille d'analyse, puis les résultats de l'analyse.

## **LE CADRE THÉORIQUE**

Il existe peu de travaux qui ont étudié les activités d'encadrement proposées aux étudiants à distance; plusieurs auteurs ont cependant produit des textes ou des guides décrivant ce qu'elles devraient être.

Pour Deschênes et Lebel (1994), les activités d'encadrement font partie d'un concept plus large qui renvoie au support à l'apprentissage qu'il est important de décrire pour mieux comprendre la nature de celles-ci.

### **Le support à l'apprentissage**

En insistant d'abord sur le fait que le support à l'apprentissage ne doit pas être perçu comme un palliatif visant à remplacer le maître, mais plutôt comme un soutien à l'interaction entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage en lui accordant le rôle essentiel dans la gestion de ce support, Deschênes et Lebel (1994) proposent la définition suivante du support à l'apprentissage : « le support à l'apprentissage regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie » (p. 11).

Cette définition identifie deux buts du support à l'apprentissage qui rejoignent ceux de la plupart des auteurs<sup>3</sup> qui ont écrit sur le sujet : l'atteinte des objectifs de l'activité de formation et le développement de l'autonomie de l'apprenant.

*L'atteinte des objectifs de formation* : Ce premier but du support à l'apprentissage n'est jamais remis en cause par les auteurs en enseignement à distance. C'est un but qui paraît évident, car on peut présumer qu'un étudiant qui entreprend une activité de formation a l'intention d'atteindre les objectifs de cette activité. Précisons cependant qu'il peut arriver qu'un étudiant ait des objectifs personnels plus ou moins proches ou même différents de ceux qui sont visés par l'activité à laquelle il s'est inscrit. Nous pouvons aussi nous retrouver devant un étudiant qui a déjà atteint les objectifs d'apprentissage visés, mais qui en poursuit d'autres comme celui, par exemple, d'augmenter sa scolarisation pour en retirer des bénéfices reliés à sa rémunération. Mais en règle générale, les apprenants - comme les établissements - s'entendent pour dire que l'atteinte des objectifs de l'activité de formation demeure le premier but du support à l'apprentissage.

*Le développement de l'autonomie de l'apprenant* : Ce deuxième but renvoie à la prise en charge ou à la gestion par l'apprenant d'un ou de plusieurs aspects de sa démarche d'apprentissage (Deschênes, 1991). Pour ce faire, l'individu doit acquérir des connaissances et des habiletés qui lui permettent de planifier, de réguler et d'évaluer son apprentissage. Comme le suggère le concept de métacognition sous-jacent à celui de l'autonomie, les connaissances que l'apprenant doit posséder pour gérer son apprentissage sont de trois types : celles qui portent sur les caractéristiques de l'apprenant, celles qui sont liées aux tâches d'apprentissage à réaliser et celles qui concernent les diverses stratégies permettant d'effectuer les tâches. La gestion de son apprentissage dans un cours à distance peut porter sur le contenu et la structure du cours, ainsi que sur l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant. Pour ce qui est du contenu à apprendre, l'apprenant peut exercer ou acquérir son autonomie dans la mesure où le cours permet une démarche modulaire, fournit un support méthodologique, favorise l'autoévaluation des

---

<sup>3</sup> Abrioux (1985); Baath (1976); Baath et Wangdahl (1976); Deschênes (1991); Deschênes, Bourdages, Lebel et Michaud (1988, 1989); Duchastel (1983); Fales et Burge (1984); Flinck (1978); Henri et Kaye (1985); Holmberg (1974 et 1983); Kaye (1982); Moore (1977); Paine (1983).

connaissances et le développement de l'esprit critique. La structure d'un cours est souple et permet à l'étudiant d'exercer ou d'acquérir son autonomie dans la mesure où elle lui fournit des occasions de participer à la planification, à la régulation et à l'évaluation de la démarche d'apprentissage. Ces activités sont mises en œuvre dans la détermination des objectifs, l'analyse des tâches et des stratégies, de même que dans la prise en compte du temps et des caractéristiques de l'apprenant. Enfin, l'étudiant peut exercer son autonomie à l'égard de l'interaction apprenant-enseignant dans la mesure où il peut, lorsque cela est nécessaire, se donner des relations fonctionnelles qui lui permettront de dépasser ses limites et de résoudre les problèmes auxquels il se heurte. Une relation fonctionnelle s'appuie sur une forme d'interdépendance émotive de l'apprenant envers la ressource qu'il utilise (Moore, 1977). Elle suppose l'identification précise de la difficulté éprouvée et de l'aide attendue.

### **Les plans de support**

Le support à l'apprentissage s'exerce généralement sur quatre plans : cognitif, socio-affectif, motivationnel<sup>4</sup> et métacognitif.

*Le support à l'apprentissage sur le plan cognitif*: Le support à l'apprentissage sur le plan cognitif vise le traitement d'informations touchant un domaine conceptuel ou encore des aspects méthodologiques ou administratifs. Le support à l'apprentissage qui touche au domaine conceptuel porte sur la discipline ou le domaine de connaissances de l'activité de formation. Le support qui concerne les aspects méthodologiques est celui qui permet à l'apprenant d'acquérir, de pratiquer ou d'améliorer une stratégie de type cognitif. Les interventions de support de ce type portent donc sur le développement de capacités et d'habiletés intellectuelles afin que l'apprenant sache comment réaliser les activités ou les travaux qui lui sont proposés. Le support à l'apprentissage qui touche aux aspects administratifs est celui qui permet à un étudiant de connaître l'établissement qu'il fréquente, ses règles et

---

<sup>4</sup> Certains auteurs comme Martin (1989) incluent le plan motivationnel dans le plan affectif. Cependant, comme la motivation occupe beaucoup de place dans les préoccupations des auteurs en formation à distance (Abrioux, 1985; Baath et Wangdhal, 1976; Crutzen, 1989; Duchastel, 1983; Paine, 1983; Smit, 1987), cet aspect du support à l'apprentissage sera traité ici de façon distincte.

procédures administratives, les conditions d'admission et d'inscription, la structure des programmes, les coordonnées et les heures de disponibilité des personnes-ressources mises à sa disposition, les lieux et les heures d'ouverture des différents services auxquels il a accès.

*Le support à l'apprentissage sur le plan socio-affectif* : Le domaine affectif est un domaine complexe qui apparaît souvent nébuleux à qui veut en tenir compte. C'est le monde des valeurs, des attitudes, des émotions, des sentiments et de la compétence qu'on se reconnaît (Martin et Briggs, 1986 cité par Martin, 1989). Le monde affectif de l'apprenant n'est pas sans avoir un effet sur l'acquisition de nouvelles connaissances. En effet, l'apprenant risque, au cours de son apprentissage, d'être ébranlé dans ses valeurs, ses croyances et sa culture. Les concepts et les activités qu'on impose ou qu'on propose peuvent être incompatibles avec les expériences ou les acquis antérieurs de l'apprenant. Par exemple, il y a des domaines (santé mentale politique, religion) où il est possible que les apprenants aient des connaissances ou des croyances qui puissent leur faire rejeter, de façon inconsciente, les nouvelles informations qu'on leur présente (Deschênes, 1988). Le support sur le plan affectif pourrait donc viser à attirer l'attention de l'apprenant sur ses états affectifs, ses préférences, ses attractions, ses aversions qui peuvent guider son choix ou son rejet des informations suivant les attitudes qu'il éprouve à l'égard des objets, des personnes ou des événements rapportés dans un texte par exemple (Denhière et Le Ny, 1980).

La dimension affective rejoint naturellement la dimension sociale de l'apprentissage. Le manque de contacts avec des pairs constitue une entrave ressentie par bon nombre d'apprenants à distance. Ce sentiment ne devrait pas surprendre, étant donné l'importance accordée au contact avec des pairs lorsqu'il est bien orchestré (Burge, Howard et Ironside, 1991). Kirkup et Prummer (1990) sont d'avis que ce besoin devrait être considéré comme une force et non comme une faiblesse : entrer en contact et être bien avec d'autres personnes fait partie de la croissance personnelle de tout individu. Ces contacts peuvent aussi faciliter l'apprentissage, ils permettent d'extérioriser ses connaissances, ses attitudes et ses sentiments et de découvrir de nouveaux comportements.

*Le support à l'apprentissage sur le plan motivationnel* : Il est reconnu, en psychologie, que la motivation concerne la mobilisation de l'énergie pour faire quelque chose, ou encore l'intervention d'un tiers pour stimuler, aiguillonner, réveiller l'énergie ou l'intérêt chez une personne (English et

English, 1976). La motivation peut se décrire comme l'état interne qui active le comportement et lui donne une direction (Leahey, 1989) ou, encore, comme le pourquoi les individus pensent, ressentent, se comportent de telle ou telle façon. La motivation se distingue donc des émotions qui sont, pour leur part, des états affectifs vécus lors d'événements importants. C'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 (Mook, 1987; Ames et Ames, 1989, cités par Viau et Barbeau, 1991).

En général, un étudiant motivé, selon Viau et Barbeau (1991), se perçoit comme le responsable de ce qui lui arrive, c'est-à-dire qu'il perçoit que les causes de ses succès et de ses échecs sont internes à lui-même, qu'elles sont modifiables et qu'il a sur elles un certain contrôle; il ne doute pas de ses capacités et se perçoit comme assez compétent pour accomplir correctement une tâche d'apprentissage. Il perçoit l'importance d'accomplir la tâche et valorise l'apprentissage qui en résulte.

Tardif (1992) rappelle que l'apprenant ne se présente pas naïvement sans avoir un système de représentations de l'école et de la classe et que c'est à partir de ce système de représentations qu'il va construire et contrôler sa motivation, donc son engagement, sa participation et sa persistance envers les tâches proposées. Ainsi en est-il de l'apprenant qui s'inscrit à une activité de formation à distance : plusieurs facteurs influenceront la représentation qu'il se fait de l'apprentissage et de la distance. Par exemple, les adultes qui reviennent aux études après une longue absence du milieu scolaire ont parfois gardé en mémoire une image de la petite école où l'on faisait plaisir au maître... Leur motivation pourra avoir tendance à être liée à la rétroaction reçue d'un correcteur. D'autres apprenants se sentiront très motivés par la possibilité d'étudier à domicile; cette motivation diminuera lorsqu'ils se rendront compte qu'il faut une grande discipline personnelle pour planifier, organiser et réaliser une démarche d'apprentissage autonome et surtout leur temps d'étude. D'autres enfin, pourront perdre leur motivation parce qu'ils remettront en question leurs compétences en lecture et avoir envie de démissionner devant l'énergie à déployer pour réussir.

*Le support à l'apprentissage sur le plan métacognitif*: Ce support est celui qui porte, selon Pinard (1987), sur le contrôle conscient (par l'apprenant) de son propre fonctionnement cognitif. Il touche les connaissances stables et verbalisables qu'un étudiant a acquises ou devrait

acquérir sur la diversité des objectifs possibles dans une démarche cognitive, sur les différences entre les individus, de même que sur celles de l'individu lui-même, sur les différences entre les diverses tâches cognitives quant à leurs exigences et sur les stratégies à utiliser pour progresser vers l'objectif visé, de même que pour planifier, contrôler et évaluer l'efficacité de sa démarche.

Le support sur le plan métacognitif touche également le processus d'autorégulation, c'est-à-dire la planification de l'ensemble (objectifs, stratégies, tâches et temps), l'activation des stratégies nécessaires, le contrôle et la vérification (Pinard, 1987). Il porte aussi sur la prise de conscience et (ou) le traitement de l'état affectif de l'apprenant associé à l'un ou l'autre des aspects de la tâche cognitive, sur son désir, sur sa volonté d'entreprendre ou de poursuivre une tâche cognitive et sur l'ajustement de ces aspects motivationnels en rapport avec la tâche cognitive (Deschênes *et al.*, 1989). Enfin, le support sur le plan métacognitif aide l'apprenant à porter un jugement sur ses réactions affectives en relation avec une tâche cognitive et sur son désir, sa volonté ou son intérêt envers une tâche (Deschênes *et al.*, 1989).

### **Les modèles de référence**

Toute la conception du support à l'apprentissage repose, d'après Deschênes et Lebel (1994), sur deux grands types de modèles : le modèle académique et le modèle autonomiste.

Le modèle académique correspond, selon ces auteurs, à la conception de l'apprentissage et de l'enseignement classique où le maître, considéré comme l'acteur principal, assume un rôle essentiel dans l'organisation des connaissances. Dans un tel contexte, la communication face à face entre un enseignant et un apprenant revêt un caractère fondamental. Si bien que lorsqu'elle n'est pas possible, il faut absolument trouver des moyens d'y suppléer pour que l'apprentissage se réalise. Les démarches pédagogiques prônées par Holmberg (1983) et Rothkoff (1970), illustrent bien ce point de vue en insistant sur le fait que le modèle académique privilégie une approche où la connaissance est une donnée objective que l'apprenant doit assimiler et repose sur une conception de l'apprentissage qui accorde un rôle déterminant à la relation maître-étudiant. Même s'il considère que l'apprenant doit être actif dans son processus d'apprentissage, le modèle académique laisse le contrôle à l'enseignant ou au concepteur de cours.

Complètement à l'opposé de cette façon de voir, on retrouve le modèle autonomiste. Il s'agit ici d'une approche centrée sur l'apprenant à qui l'on attribue un plus grand pouvoir sur sa démarche (Keegan, 1993) Ce dernier doit non seulement être actif dans son processus d'apprentissage, mais il doit aussi, compte tenu de l'importance accordée à son expérience et à ses perceptions, assumer une réflexion critique sur le processus lui-même (de Romainville, 1992). Comme le soulignent Deschênes et Lebel (1994), ce type de modèle puise très largement dans les approches constructivistes de la connaissance (Cohen, McLaughlin et Talbert, 1993; Kinsch, 1988; Paris et Byrnes, 1989). Il n'est pas étonnant donc que l'autonomie y émerge comme concept central.

### **Nature de l'activité d'encadrement**

Dans la perspective de la définition du support à l'apprentissage proposée par Deschênes et Lebel (1994), Patoine (1995) considère l'activité d'encadrement comme une structure composée de divers éléments, mise en place pour assister et soutenir l'étudiant durant sa démarche d'apprentissage, pour l'aider à surmonter ses difficultés d'apprentissage afin de lui permettre d'atteindre les objectifs prévus dans l'activité de formation et de développer son autonomie en apprentissage. Dans le même sens, Power *et al.* (1994) décrivent l'activité d'encadrement comme un ensemble de ressources humaines et technologiques qui appuient l'apprenant dans sa démarche d'autodidacte.

Pour Deschênes et Paquette (1996), l'encadrement regroupe toutes les formes d'activités de support nécessitant une intervention humaine faite dans le but d'assister l'étudiant dans la formulation et la réalisation de son projet de formation et dans sa démarche d'apprentissage. Cette intervention peut s'exercer sur les différents plans décrits plus haut, engager plusieurs personnes et se réaliser selon des modalités variées qui impliquent ou non l'utilisation de moyens techniques ou technologiques de communication.

## Les plans

Pour plusieurs étudiants, étudier à distance est une expérience qu'il faut apprivoiser et qui génère de l'anxiété et un sentiment d'isolement. L'étudiant peut parfois obtenir un appui de la part de son entourage, mais ce n'est pas toujours suffisant. L'encadrement fournit à l'étudiant des occasions d'échanges avec d'autres personnes en proposant des moyens de prendre contact avec celles qui peuvent l'aider à affronter ses difficultés sur les plans motivationnel et affectif et l'encourager à persévérer dans son projet de formation.

L'encadrement, dans ses aspects cognitif et métacognitif, vise non seulement à soutenir l'étudiant en ce qui a trait au contenu et aux connaissances, mais également à enrichir sa démarche d'apprentissage et le répertoire des stratégies auquel il a recours dans son processus d'apprentissage.

## Les personnes

La première personne responsable de l'encadrement de l'étudiant est certainement l'apprenant lui-même. Lui seul peut reconnaître ses besoins de support, se motiver pour réaliser son projet de formation, évaluer ses compétences comme apprenant et préciser le type de support qui lui convient. Plusieurs des individus qui gravitent autour de lui peuvent faire partie d'un réseau personnel de support. Dans le contexte immédiat de l'apprenant, il peut s'agir des membres de sa famille (parent, conjoint, enfant) et des amis. Dans le contexte de travail, ce peut être des collègues ou des conseillers en formation.

Dans le milieu d'apprentissage structuré par un programme, l'encadrement des étudiants peut également être assumé par les pairs, c'est-à-dire par les autres étudiants inscrits aux mêmes activités de formation. Ce groupe peut donner du support moral, affectif et motivationnel et aider à composer avec l'angoisse du changement qui accompagne souvent les apprentissages significatifs.

Enfin, l'étudiant peut souvent entretenir des contacts avec le professeur (le concepteur de l'activité de formation) ou un tuteur; celui-ci est une personne engagée par l'établissement de formation pour répondre aux demandes individuelles ou collectives de support. Le tuteur assume donc des fonctions de support pédagogique, mais aussi, très souvent, des fonctions opérationnelles et logistiques, ainsi que des fonctions de gestion.

### **Les modalités d'encadrement**

Les modalités d'encadrement sont nombreuses, diversifiées et souvent culturellement colorées. On peut par ailleurs regrouper les pratiques sous deux expressions générales permettant, au minimum, de situer le lieu des interventions. On parle alors d'encadrement-programme pour les interventions qui visent un groupe d'étudiants engagés dans un projet ou un programme comprenant diverses activités, et d'encadrement-cours pour celles qui visent les participants ou étudiants engagés dans une activité spécifique.

*L'encadrement-programme* : L'encadrement-programme constitue une forme de support où les ressources d'encadrement sont mises à la disposition de l'étudiant, afin de lui assurer un cheminement harmonieux dans la succession de ses activités de formation (tant sur le plan administratif que pédagogique) et lui éviter de s'engager dans une série d'activités sans relations entre elles. Globalement, l'encadrement-programme vise à contrer l'abandon qui, en formation à distance, est un problème épineux. Depuis le début des années soixante-dix, plusieurs recherches sur l'abandon scolaire ont été axées sur le processus qui conduit à cette décision. Le modèle de Tinto (1975) est celui qui a été le plus fréquemment appliqué empiriquement, alors que Sweet (1986), Kember (1989), Bajtelsmit (1988), Ashar et Skenes (1993) ont adapté ce modèle à la formation à distance.

On retrouve dans l'encadrement-programme deux fonctions : la *fonction accueil* et la *fonction suivi*. L'accueil s'exerce principalement auprès des nouvelles clientèles étudiantes et au cours de leur première session dans le programme. Cette fonction vise l'établissement d'une relation individu-programme qui permette de formaliser et de rendre opératoires les engagements de l'individu vis-à-vis des objectifs précis de formation et les engagements de l'établissement à fournir à l'individu les moyens d'atteindre les objectifs (Chénard, 1989). Le suivi vise à uniformiser la pratique du

tutorat dans le programme et à mieux connaître les étudiants, de façon à enrichir la communication et l'intervention pédagogique. Cette fonction vise également à soutenir l'engagement de l'étudiant dans la poursuite de ses objectifs personnels ou de carrière.

*L'encadrement-cours* : L'encadrement-cours se concentre autour des objectifs d'un cours en particulier. Il met en place les interventions qui faciliteront la démarche de l'étudiant et l'aideront dans son apprentissage. Ces interventions doivent permettre à l'étudiant de faire ses apprentissages seul, aidé individuellement ou stimulé par le travail de groupe. L'étudiant devrait avoir le loisir de s'y donner accès régulièrement ou sporadiquement, selon ses besoins.

Cet encadrement pédagogique cherche non seulement à aider l'étudiant en difficulté, mais aussi à enrichir sa démarche d'auto-apprentissage. Il se penche également sur les problèmes méthodologiques qu'éprouvent certains étudiants (Abrioux, 1985).

L'évaluation des connaissances prend également une valeur d'encadrement dans la mesure où le contrôle des connaissances ne se fait pas essentiellement dans le but de noter le travail de l'étudiant, mais de faciliter l'auto-apprentissage par la rétroaction plutôt que par la note obtenue. Ainsi, l'évaluation devient un moyen de stimuler l'intérêt de l'étudiant et d'encourager ses progrès dans la maîtrise des connaissances (Abrioux, 1985).

La recherche présentée ici prend appui sur ces aspects théoriques. Elle consiste en une analyse des activités d'encadrement proposées dans des cours conçus pour la distance, en vue de tracer un portrait des pratiques de conception de ce type d'activités et d'étudier si cette pratique s'inspire de ces divers éléments théoriques.

## MÉTHODOLOGIE

### Les cours

Quatre cours médiatisés ont été analysés : *Sexualité, éducation sexuelle* de l'université du Québec à Rimouski, *Technologie informatique et intégration des matières au primaire* de la Télé-université, *L'infirmière et le phénomène de la douleur* de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et *Modernisation technologique, éthique et emploi* de l'université du Québec à Chicoutimi<sup>5</sup>. Tous ces cours sont de niveau universitaire de premier cycle pour les trois premiers et de deuxième cycle pour le dernier.

### La procédure d'analyse

Tous les documents de cours ont été parcourus pour identifier les diverses activités d'encadrement proposées par les concepteurs. Celles-ci comprennent toutes les activités d'échanges ou de communication entre un étudiant et un ou d'autres étudiants, le professeur, le tuteur ou tout autre membre de l'établissement d'enseignement. Elles fournissent habituellement des informations permettant aux étudiants de réaliser le cheminement proposé dans un cours ou proposent des formes de support impliquant des échanges entre les étudiants et d'autres personnes reliées au cours ou au programme dans lequel se retrouve ce cours.

La grille d'analyse était appliquée à tout le matériel des cours en codifiant des énoncées (phrase ou partie de phrase) indiquant la présence des caractéristiques recherchées et supposant une intention d'encadrement des étudiants de la part des concepteurs. Lors d'une première cotation, certaines

---

<sup>5</sup> Dans la suite du texte, ces cours seront identifiés par un seul mot, *Sexualité, Technologie, Douleur et Éthique*.

caractéristiques semblaient pouvoir être difficilement interprétées à partir des informations fournies. Pour vérifier la validité de ces interprétations, des entrevues ont été menées auprès des concepteurs des cours analysés pour clarifier leurs intentions réelles. De plus, ces entrevues ont permis de vérifier que toutes les activités d'encadrement d'un cours avaient été identifiées et prises en considération dans l'analyse.

### **La grille d'analyse**

Une grille d'analyse a été conçue spécifiquement pour cette recherche, aucune grille du type de celle qui était désirée n'ayant été trouvée. Elle a été construite en s'appuyant sur le cadre théorique décrit plus haut. Une première version d'une grille a été produite en tenant compte des caractéristiques identifiées par les auteurs cités. Celle-ci a par ailleurs été modifiée tout au long de l'analyse pour rendre compte plus précisément des données observées.

Certaines caractéristiques des activités d'encadrement ont ainsi été ajoutées : on a en effet identifié si l'activité était obligatoire ou facultative, qui devait jouer le rôle d'initiateur de l'activité, ainsi que les moyens et les modes de transmission utilisés pour réaliser ces activités d'encadrement. Enfin, une catégorie méta-encadrement a été ajoutée pour classer tous les énoncés qui aident l'apprenant à porter un jugement sur les activités d'encadrement.

L'annexe I fait état des catégories et sous-catégories incluses dans la grille d'analyse des activités d'encadrement.

## **LES RÉSULTATS**

Les résultats sont présentés en pourcentage d'énoncés ou en nombre d'activités par cours pour les diverses catégories et sous-catégories de la grille.

## Type de support à l'apprentissage

Le tableau I présente les résultats des énoncés dénombrés permettant d'identifier les différents types de support à l'apprentissage visés par les activités d'encadrement. On y retrouve aussi le nombre d'activités d'encadrement où ces énoncés sont présents.

Ce tableau permet d'abord de constater que 58 activités d'encadrement ont été identifiées : le cours *Éthique* en contient le plus, soit 22, et le cours *Douleur* le moins, soit 9 seulement. Ces activités peuvent être regroupées en quatre grandes catégories : des documents administratifs et pédagogiques à lire (30 activités), des documents administratifs et pédagogiques à remplir (11 activités), des contacts téléphoniques (11 activités), des rencontres (12 activités<sup>6</sup>) et un visionnement de cassettes (1).

Pour tous les cours, il y a 47 % des énoncés dénombrés qui touchent le plan cognitif et 55 activités sont touchées. On observe cependant que le plan socio-affectif semble négligé par les concepteurs, seulement 3 % des énoncés dénombrés renvoient à cet aspect et 3 activités seulement en font mention. En ce qui a trait aux plans motivationnel et métacognitif, on constate respectivement 22 % et 28 % des énoncés pour un nombre d'activités relativement élevé, 44 activités pour le plan motivationnel et 35 activités pour le plan métacognitif.

Une analyse par cours montre que les résultats pour l'ensemble reflètent assez bien ceux qui apparaissent dans chacun : le plan cognitif est privilégié et le plan socio-affectif négligé, alors que les pourcentages pour le plan motivationnel varient de 19 à 26 % et pour le plan métacognitif de 21 à 32 %.

On constate enfin dans ce tableau qu'une même activité d'encadrement peut toucher plusieurs plans du support à l'apprentissage. C'est particulièrement évident pour le cours *Douleur* où 8 des 9 activités renvoient aux plans cognitif et motivationnel, et 7 des 9 activités au plan métacognitif.

---

<sup>6</sup> Sept de ces activités peuvent se réaliser par des contacts téléphoniques ou par des rencontres, elles apparaissent donc dans les deux catégories.

TABLEAU I : Le type de support à l'apprentissage : répartition des énoncés

COURS	Sexualité (N. 12)			Technologie (N. 15)			Éthique (N. 22)			Douleur (N. 9)			Tous (N. 58)		
	Act.	Énonc.	%	Act.	Énonc.	%	Act.	Énonc.	%	Act.	Énonc.	%	Act.	Énonc.	%
Plan cognitif	12	41	56	14	54	46	21	59	46	8	27	14	55	181	47
Aspect conceptuel	7	7	17	8	8	15	12	12	20	8	8	30	35	35	19
Aspect méthodologique	11	16	39	12	22	41	17	32	54	7	15	56	47	85	47
Aspect administratif	8	18	44	9	24	44	9	15	25	3	4	15	29	61	34
Plan socio-affectif	0	0	0	1	4	3	1	2	2	1	4	6	3	10	3
Plan motivationnel	9	17	23	9	22	19	18	28	22	8	17	26	44	84	22
Plan métacognitif	6	15	21	9	38	32	13	38	30	7	18	27	35	109	28

Act. : Nombre d'activités Énonc. : Nombre d'énoncés dénombrés % : Pourcentage pour le cours

Une analyse plus fine du plan cognitif pour l'ensemble des cours montre que 47 % des énoncés dénombrés font référence à l'aspect méthodologique, 34 % à l'aspect administratif et 19 % à l'aspect conceptuel. Seul le cours *Éthique* reproduit ce portrait observable pour l'ensemble des cours, *Sexualité* et *Technologie* privilégiant dans l'ordre l'aspect administratif, l'aspect méthodologique et l'aspect conceptuel, et le cours *Douleur*, l'aspect méthodologique, conceptuel et administratif.

### Les modèles théoriques de référence

Le tableau II présente les énoncés sur les modèles théoriques de référence, ainsi que le nombre d'activités d'encadrement touchées. Pour l'ensemble des cours, le modèle académique est privilégié; on compte en effet 68 % des énoncés dénombrés qui s'y rapportent, retrouvés dans quarante-trois activités différentes. Les quatre cours analysés accordent plus d'importance au modèle académique, les proportions variant de 85 % pour *Douleur* à 62 % pour *Éthique*.

Une analyse des activités montre que, de manière générale, les concepteurs présentent leurs activités d'encadrement en attribuant au professeur le contrôle du processus d'apprentissage. Lorsque le modèle autonomiste est retenu, dans la majorité des cas, on insiste sur l'importance de l'interaction apprenant-objet d'apprentissage plutôt que sur le rôle du maître.

TABLEAU II – Les modèles de référence : répartition des énoncés

Modèles Cours	Modèle académique			Modèle autonomiste		
	Nombre d'activités	Nombre d'énoncés	%	Nombre d'activités	Nombre d'énoncés	%
Sexualité	8	14	74	4	5	26
Technologie	10	16	64	5	9	36
Éthique	17	25	63	9	15	37
Douleur	8	11	85	2	2	15
Tous	43	66	68	20	31	32

## Les modalités d'encadrement

Pour 93 % des énoncés identifiés, les concepteurs conçoivent des activités d'encadrement pour leur cours. Il n'y a que 6 % des énoncés qui renvoient à l'encadrement-programme, les autres énoncés (1 %) étant des énoncés de méta-encadrement (gestion de l'encadrement).

## La nature des activités d'encadrement

Cette catégorie renvoie au fait que les activités d'encadrement sont présentées par les concepteurs comme obligatoires ou facultatives. Pour l'ensemble des cours, dans la majorité des cas, soit 32 activités (55 %), les auteurs de cours ne fournissent pas de consignes sur le sujet. Neuf pour cent des activités sont clairement identifiées comme facultatives et 36 % comme obligatoires. Parmi ces dernières, 81 % sont contrôlées par le concepteur et 19 % ne le sont pas.

Pour chacun des cours, les activités obligatoires représentent : 33 % pour *Sexualité* et *Technologie*, 36 % pour *Éthique* et 44 % pour *Douleur*; les activités facultatives sont ainsi réparties : 5 % pour *Éthique*, 7 % pour *Technologie*, 17 % pour *Sexualité* et 11 % pour *Douleur*. Il n'y a pas de précision concernant cet aspect dans 44 % des cas pour *Douleur*, 50 % pour *Sexualité*, 59 % pour *Éthique* et 60 % pour *Technologie*.

## L'initiateur des activités d'encadrement

Dans 76 % des cas (44 activités), le responsable du cours est l'initiateur de l'activité d'encadrement; seulement 10 % des activités sont laissées à l'initiative des étudiants. Les activités qui peuvent être initiées par les étudiants sont habituellement des rencontres ou des contacts téléphoniques. Une faible proportion des activités est initiée par le tuteur (9 %) et quelques-unes (5 %) peuvent l'être par une autre personne, comme les responsables de centre régional.

Quant au rôle des tuteurs, il faut souligner que tous ces cours n'utilisent pas nécessairement ce type de ressources pour l'encadrement; pour certains cours, le professeur responsable du cours demeure la personne à contacter pour l'étudiant.

### Les moyens utilisés

Le tableau III présente les moyens utilisés pour réaliser les activités d'encadrement. Pour l'ensemble des cours, on constate que les échanges verbaux représentent la plus grande proportion des moyens (28 %). Suivent différents documents écrits, les guides d'étude ou leurs équivalents (17 %), les fiches (12 %), les questionnaires (10 %) et les brochures (9 %). D'autres documents écrits sont aussi utilisés occasionnellement.

Pour les différents cours, ce sont aussi les échanges verbaux qui dominent, les autres documents étant utilisés de manière différente : le cours *Sexualité* utilise davantage des questionnaires et des lettres, le cours *Technologie*, le guide d'étude, les fiches et le cahier d'outils méthodologiques, le cours *Éthique*, le guide d'étude et le cours *Douleur*, la brochure.

### Les modes de transmission

Les modes de transmission de l'information utilisés pour la réalisation des activités d'encadrement exploitent le courrier dans 71 % des cas pour l'ensemble des cours. La rencontre en présence réelle (19 %) et le téléphone (17 %) sont aussi des moyens utilisés. La télécopie (3 %), le courrier électronique (2 %) et le vidéo (2 %) sont aussi des véhicules de l'information nécessaires aux activités d'encadrement.

Le portrait est semblable pour chacun des cours où le courrier est le moyen le plus utilisé, suivi par le téléphone. Ce sont les deux seuls moyens utilisés par les cours *Sexualité* et *Éthique*. Le cours *Technologie* fait appel à la télécopie (7 %) et le cours *Douleur* utilise aussi d'autres moyens comme le courrier électronique (11 %), la télécopie (11 %), le vidéo (11 %) et la rencontre en présence réelle (33 %).

Tableau III : Les moyens utilisés pour réaliser les activités d'encadrement

COURS	Sexualité (N. 12)		Technologie (N. 15)		Éthique (N. 22)		Douleur (N. 9)		Tous (N. 58)	
	Act.	%	Act.	%	Act.	%	Act.	%	Act.	%
Guide d'apprentissage	1	8	0	0	0	0	1	11	2	3
Questionnaire	3	25	0	0	2	9	1	11	6	10
Lettre	2	17	3	20	0	0	0	0	5	9
Plan d'étude, guide d'étude, guide de l'étudiant	1	8	3	20	6	27	0	0	10	17
Fiches	1	8	3	14	3	14	0	0	7	12
Cahiers d'outils méthodologiques	0	0	1	7	0	0	0	0	1	2
Manuel de cours, livre de base	1	8	0	0	0	0	1	11	2	3
Brochure	0	0	1	7	2	9	2	22	5	9
Contrat d'apprentissage	0	0	0	0	1	5	0	0	1	2
Grille d'évaluation	0	0	0	0	1	5	0	0	1	2
Guide d'animation	0	0	0	0	1	5	0	0	1	2
Exposé	0	0	0	0	0	0	1	11	1	2
Échanges verbaux	3	25	4	27	6	27	3	33	16	28

Act. : Nombre d'activités

Énonc. : Nombre d'énoncés dénombrés

% : Pourcentage pour le cours

## CONCLUSION

### Résumé

On peut résumer ainsi les principales constatations de cette analyse des activités d'encadrement proposées dans quatre cours universitaires conçus pour une diffusion à distance.

1. Cinquante-huit activités d'encadrement différentes ont été identifiées; ce sont dans la très grande majorité des cas des documents administratifs ou pédagogiques à lire, et environ 28 % prévoient des échanges verbaux entre les personnes.
2. Presque toutes les activités sont conçues pour offrir un support cognitif aux apprenants (95 %), le support socio-affectif étant très peu disponible. On observe cependant que plusieurs activités peuvent aussi soutenir les étudiants tant sur le plan cognitif que sur les plans motivationnel et métacognitif.
3. Sur le plan cognitif, les aspects méthodologique et administratif sont davantage visés par les activités d'encadrement.
4. Le modèle théorique sous-jacent aux activités d'encadrement proposées est académique (68 % des activités) accordant au professeur (responsable du cours) la responsabilité du contrôle de la démarche d'apprentissage. Dans un des cours, 15 % seulement des activités accordent ce contrôle à l'étudiant. On observe aussi que dans 76 % des cas, le rôle d'initiateur de l'activité d'encadrement revient au professeur, laissant à l'étudiant 10 % seulement le soin d'initier une activité.
5. Presque toutes les activités d'encadrement (93 %) visent la démarche du cours, 36 % de ces activités sont obligatoires, 9 % sont facultatives et, dans 55 % des cas, aucune consigne ne précise si l'activité est obligatoire ou non; 81 % des activités obligatoires sont contrôlées par le concepteur.
6. Plusieurs moyens sont utilisés pour réaliser les activités d'encadrement; les échanges verbaux représentent une proportion de 28 % de ces

moyens, les autres étant habituellement des documents écrits de diverses natures. Ainsi dans 71 % des cas, le courrier est utilisé pour transmettre l'information nécessaire à la réalisation des activités, les rencontres en présence réelle (19 %) et le téléphone représentant les deux autres véhicules de transmission des informations.

## Discussion

Il n'y a pas d'autres travaux qui ont analysé systématiquement le matériel de cours conçus pour la distance pour en dégager les pratiques d'encadrement des concepteurs. Il est donc impossible de comparer les résultats de cette recherche à d'autres études équivalentes.

Les résultats de cette recherche permettent cependant de dégager quelques éléments qui pourraient susciter la réflexion des concepteurs de cours et influencer leur pratique future.

1. Les auteurs cités au cadre théorique prétendent qu'il faut fournir à l'étudiant un soutien cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif pour faciliter sa démarche d'apprentissage. Si les plans cognitif, motivationnel et métacognitif sont bien présents dans les activités d'encadrement des différents cours, il n'en est pas ainsi pour le socio-affectif. Il faut sûrement se réjouir de la présence du plan métacognitif qui, il y a quelques années à peine, existait bien peu en apprentissage. Il n'est pas par ailleurs surprenant de constater que les plans cognitif et motivationnel sont bien représentés, il s'agit de dimensions de l'apprentissage les mieux reconnues par les pédagogues et les concepteurs. Même si on peut probablement souhaiter que les activités d'encadrement offrent plus de possibilité de support sur le plan socio-affectif, l'absence d'énoncés du concepteur visant cet aspect ne signifie pas que les étudiants ne reçoivent pas le soutien dont ils ont besoin sur ce plan. En effet, des auteurs (Valcke *et al.*, 1993) ont observé que les apprenants utilisent certaines des activités d'un cours à d'autres fins que celles pour lesquelles on les avait prévues. Il est aussi probable que des interactions existent entre les différents plans du support à l'apprentissage et qu'une activité d'encadrement qui fournit un bon support cognitif peut avoir des effets sur le sentiment de compétence des apprenants ou leur anxiété et donc obtenir aussi un effet sur le plan

affectif. Enfin, d'autres composantes d'un cours peuvent aussi offrir un soutien sur le plan socio-affectif, on peut penser aux activités d'apprentissage.

2. Depuis plusieurs années, on insiste sur le fait que la formation à distance exige un apprentissage autonome qui devrait conduire à une transformation radicale des pratiques pédagogiques (Henri et Kaye, 1985). Les auteurs (Deschênes et Lebel, 1994; Lebel, 1989; Patoine, 1995; Power *et al.*, 1994) qui ont écrit sur le support à l'apprentissage se sont appuyés sur cette tradition pour définir le support, en précisant que celui-ci devrait favoriser le développement de l'autonomie. Lorsqu'on regarde cependant les types de modèles sous-jacents au discours des activités d'encadrement, on observe que pour la très grande majorité des activités proposées, on y promeut un modèle académique de l'apprentissage, une approche centrée sur l'enseignement et le professeur ou le concepteur. Il s'agit bien ici du modèle traditionnel, de celui qu'on retrouve habituellement dans une classe où on enseigne en face à face. Plusieurs professeurs ont donc tenté de transposer les formules d'enseignement en face à face dans leur cours conçu pour la distance (Swift *et al.*, 1997). Le discours sur l'autonomie et l'autodidaxie semble n'être qu'un discours et se retrouve très peu dans les pratiques. D'autres données de cette recherche montrent clairement que le modèle académique est toujours important : les professeurs (ou responsables des cours) sont les initiateurs des différentes activités d'encadrement (dans 76 % des cas), plusieurs activités d'encadrement sont obligatoires et contrôlées par le professeur et près de 80 % des activités utilisent les documents écrits pour transmettre l'information sur les activités d'encadrement, c'est-à-dire un moyen de transmission peu interactif qui ne favorise pas la discussion et la négociation. Il n'est par ailleurs pas vraiment surprenant de constater une différence entre les auteurs qui ont tenté de décrire des cadres théoriques pour le support à l'apprentissage et les praticiens. Lockwood (1989) constate l'écart entre les théories déclarées (*espoused theories*) et les théories appliquées dans le matériel chez des concepteurs de cours de l'Open University. Ainsi, les concepteurs affirment que les activités sont une partie intégrale de l'enseignement et qu'elles simulent un tutorat, qu'elles contribuent à créer intérêt et enthousiasme chez les étudiants, qu'elles ont avantage à varier en type et en format, que la structure des activités doit guider et contrôler l'apprentissage et que leur but ultime est de développer

l'autonomie (*independence*). En conséquence, les concepteurs s'attendent que les étudiants reconnaissent le rôle central des activités et interagissent avec elles, qu'ils partagent la passion du concepteur, qu'ils apprécient la variété des activités, bénéficient au maximum du cours s'ils suivent les consignes dans la séquence prévue et qu'ils pensent par eux-mêmes et manifestent de la confiance dans leur production intellectuelle. Par contre, l'examen des pratiques réelles de conception a montré que les concepteurs pratiquent une inflation systématique du contenu, en parsemant les activités dans les textes, sans considération pour le temps nécessaire à leur réalisation.

3. Près de 93 % des activités que cette recherche a identifiées concernent l'encadrement-cours. On peut s'attendre que la majorité des activités visent effectivement l'encadrement du cours pour lequel elles ont été conçues. Il est cependant un peu surprenant qu'on ne fasse pas plus de place à des activités d'encadrement-programme, compte tenu du fait que les auteurs croient que celles-ci devraient favoriser un cheminement plus harmonieux dans un programme et possiblement contrer l'abandon. Les quatre cours analysés dans cette recherche font partie de programmes de certificat au premier cycle universitaire (*Sexualité, Technologie et Douleur*) ou de diplôme au deuxième cycle (*Éthique*). Habituellement, les programmes visent des objectifs atteints grâce à l'intégration des différents éléments de contenu de cours. Pour l'encadrement, il ne semble pas que les concepteurs se soient préoccupés de fournir aux étudiants des occasions qui soutiendraient cette intégration. Il faut souligner cependant que certains programmes peuvent offrir des activités d'encadrement-programme dont aucun cours ne fait mention. Les résultats obtenus dans cette recherche peuvent donc sous-estimer cette dimension de l'encadrement.
4. Depuis au moins dix ans, le discours sur les technologies et la nécessité de les intégrer aux pratiques de formation envahit les établissements d'éducation. Elles devraient fournir des occasions privilégiées pour soutenir les interactions entre les personnes (Berge, 1995; Dillon et Gunawardena, 1992; Harvey *et al.*, 1998) et donc enrichir l'encadrement défini comme des activités d'échanges entre les étudiants, le professeur, le tuteur. Les observations faites dans les cours analysés montrent que dans ce secteur également, la pratique ne correspond pas au discours. Le courrier postal et le téléphone sont encore les deux technologies les plus

utilisées, comme elles l'ont été pour bien des établissements à distance depuis près de trente ans maintenant. Un seul des quatre cours exploite le courrier électronique même s'ils ont tous été conçus entre les années 1992 et 1995. Moskal et ses collaborateurs (1997) ont interrogé des professeurs d'université sur les facteurs pouvant constituer une barrière à l'utilisation des technologies. Les répondants font ressortir le fait qu'ils ne disposent pas de temps pour apprendre à s'en servir correctement et d'argent pour produire le matériel nécessaire. Harassim (1987) soulignait déjà, il y a plus de dix ans maintenant, que les professeurs devaient, pour profiter des avantages des technologies, revoir leurs stratégies d'enseignement et de conception de cours. On peut donc penser que ces facteurs jouent aussi pour l'utilisation des technologies pour les concepteurs de cours à distance. Plusieurs auraient probablement besoin non seulement de formation pour utiliser les technologies mais aussi de formation pour planifier et concevoir du matériel d'apprentissage (Moskal *et al.*, 1997).

### **Quelques recommandations**

La discussion des résultats de cette recherche en regard du cadre théorique proposé permet la formulation de quelques recommandations.

1. Les concepteurs de cours devraient proposer davantage d'activités visant explicitement des objectifs de support socio-affectif.
2. Le matériel de cours, en particulier pour les activités d'encadrement, devrait s'appuyer davantage sur un modèle autonomiste du support à l'apprentissage et, en conséquence, laisser à l'étudiant plus de choix dans les activités proposées et plus de pouvoir pour initier ces activités.
3. Les concepteurs de cours devraient proposer plus d'activités d'encadrement-programme pour soutenir l'étudiant dans son cheminement dans un programme donné et faciliter l'intégration des différents secteurs disciplinaires composant un programme d'étude universitaire.
4. Compte tenu de la disponibilité et de l'accessibilité plus grandes des technologies actuellement, les concepteurs de cours devraient offrir,

lorsqu'il est pertinent de le faire, en particulier lorsqu'on veut favoriser l'interactivité et la négociation des savoirs, une plus grande diversité dans les modes de transmission des informations relatives à l'encadrement.

5. Il serait probablement important que les concepteurs soient plus explicites sur la nature des activités d'encadrement qu'ils proposent en spécifiant si elles sont obligatoires ou facultatives et en précisant, lorsqu'elles sont obligatoires, si elles donnent lieu à un contrôle particulier. On pourrait ainsi faciliter les choix des apprenants.

### **Pistes de recherche**

Cette recherche revêt un caractère exploratoire compte tenu qu'elle constitue l'une des premières études visant à analyser systématiquement les pratiques de conception des activités d'encadrement dans les cours à distance.

De telles études sont absolument nécessaires dans la perspective d'un accroissement presque phénoménal actuellement de la demande et de l'offre de matériel médiatisé de formation. Il semble bien qu'il ne soit pas suffisant, pour répondre à cette demande de façon satisfaisante, de transposer sur *Internet* du matériel de formation conçu pour l'imprimé ou de diffuser, par des systèmes de vidéoconférence, un professeur qui donne son cours en classe; les étudiants risquent d'être insatisfaits et demandent plus (Harvey *et al.*, 1998). L'encadrement des étudiants et les ressources qu'on leur proposera pour assurer l'encadrement joueront donc un rôle de plus en plus important dans la formation médiatisée. Il faut donc mieux comprendre ce qui pourrait rejoindre les besoins des apprenants. Pour ce faire, il faut absolument obtenir leurs points de vue sur les diverses activités et sur les modalités d'encadrement. Il faut aussi mieux comprendre les théories auxquelles adhèrent les concepteurs et analyser plus finement leurs directives et leurs consignes concernant l'encadrement. Enfin, l'analyse montre que des contacts téléphoniques ou des rencontres sont prévues comme activités d'encadrement, mais il n'y a pas de recherche qui étudient le contenu de ces échanges planifiés dans les cours à distance.

## **ANNEXE 1**

Catégories et sous-catégories de la grille d'analyse des activités d'encadrement

<p>1. <b>Type de support à l'apprentissage</b></p> <p>1.1 Plan cognitif</p> <p>1.2 Plan socio-affectif</p> <p>1.3 Plan motivationnel</p> <p>1.4 Plan métacognitif</p> <p>2. <b>Modèle théorique de référence</b></p> <p>2.1 Académique</p> <p>2.2 Autonomiste</p> <p>3. <b>Modalités d'encadrement</b></p> <p>3.1 L'encadrement-programme</p> <p>3.2 L'encadrement-cours</p> <p>3.3 Méta-encadrement</p> <p>4. <b>Nature de l'activité</b></p> <p>4.1 Obligatoire</p> <p>4.2 Facultative</p> <p>4.3 Non explicite</p> <p>5. <b>Forme de l'activité</b></p> <p>5.1 Écrite</p> <p>5.2 Orale</p> <p>5.3 Visuelle</p> <p>6. <b>Type d'interactivité</b></p> <p>6.1 Unidirectionnelle</p> <p>6.2 Bidirectionnelle</p> <p>6.3 Multidirectionnelle</p> <p>7. <b>Initiateur de l'activité</b></p> <p>7.1 Responsable du cours (concepteur ou professeur)</p> <p>7.2 Étudiant</p> <p>7.3 Tuteur ou auxiliaire</p> <p>7.4 Spécialiste de l'encadrement</p> <p>7.5 Autres initiateurs</p>	<p>8. <b>Séquence des interventions d'encadrement</b></p> <p>8.1 Début</p> <p>8.2 Milieu</p> <p>8.3 Fin</p> <p>8.4 Continue</p> <p>9. <b>Rythme des interventions d'encadrement</b></p> <p>9.1 Une fois</p> <p>9.2 Deux fois</p> <p>9.3 Trois fois</p> <p>9.4 Au besoin</p> <p>10. <b>Moyens utilisés</b></p> <p>10.1 Guide d'apprentissage</p> <p>10.2 Questionnaire</p> <p>10.3 Lettre</p> <p>10.4 Plan d'étude, guide d'étude, guide de l'étudiant</p> <p>10.5 Fiche</p> <p>10.6 Cahier d'outils méthodologiques et de référence</p> <p>10.7 Manuel de cours, livre de base</p> <p>10.8 Brochure</p> <p>10.9 Contrat d'apprentissage</p> <p>10.10 Guide d'évaluation</p> <p>10.12 Exposé</p> <p>10.13 Échanges verbaux</p> <p>11. <b>Modes de transmission</b></p> <p>11.1 Courrier</p> <p>11.1 Téléphone</p> <p>11.3 Courrier électronique</p> <p>11.4 Télécopie</p> <p>11.5 Rencontre en présence réelle</p> <p>11.7 Vidéo</p>
--	---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRIOUX, D. 1985. Les formules d'encadrement. *Le savoir à domicile*, Québec, Presses de l'Université du Québec et Télé-université, 179-203.
- AMES, C. et R. AMES 1989. *Research in Motivation in education, Goal and cognition*, New York, Academic Press.
- ASHAR, H. et R. SKENES 1993. Can Tinto's student departure model be applied to non traditional students? *Adult education quarterly*, 43 (2), 90-100.
- BAATH, J.A. 1976. Postal contacts and some other means of two-way communication : Practices and openings at a number of European correspondence schools. *Pedagogical report*, no 5, Lund, Department of Education, University of Lund.
- BAATH, J.A. et A. WANGDHAL 1976. The tutor as an agent of motivation in correspondence education. *Pedagogical reports*, no 8, Lund, Department of Education, University of Lund.
- BAJTELSMIT, J.W. 1988. Predicting distance learning dropouts : Testing a conceptual model of attrition. *Distance education*, Report to the International Council on Distance Education.
- BERGE, Z.L. 1995. Facilitating computer conferencing : recommandations from the field. *Educational technology*, 35 (1), 22-30.
- BURGE, E.J., J.L. HOWARD et D.J. IRONSIDE 1991. *Mediation in distance learning : An investigation of the role of tutoring*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- CHÉNARD, P. 1989. *L'interruption des études à l'Université du Québec, volet III*. Québec, Université du Québec.
- COHEN, D.K., M.W. MCLAUGHLIN et J.E. TALBERT (eds) 1993. *Teaching for the understanding*, Preface. San Francisco : Jossey-Bass, XI-XVII.
- CRUTZEN, C. 1989. Tutoring in technical science : from freedom towards regulation (and results), interaction and independence, student support. Tait, A. (ed.) *Distance Education and Open Learning*. Conference Papers, Cambridge, England.
- DE ROMAINVILLE, M. 1992. Savoir parler de ces manières d'apprendre. *Pédagogiques*, 10 (2), 129-145.
- DENHIÈRE, G. et J.-F. LE NY 1980. Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narratives by children and adults. *Poetics*, 9, 147-161.
- DESCHÊNES, A.-J. 1988. Le rôle des connaissances initiales dans l'acquisition d'informations nouvelles à l'aide de textes. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 3 (2), 137-143.
- DESCHÊNES, A.-J. 1991. Autonomie et enseignement à distance. *Revue canadienne pour l'étude en éducation des adultes*, 5 (1), 32-54.
- DESCHÊNES, A.-J., L. BOURDAGES, C. LEBEL et B. MICHAUD 1988. À propos des activités d'apprentissage pour faciliter l'acquisition de connaissance à l'aide de documents écrits. *Revue de l'enseignement à distance*, 13 (2), 97-114.

- DESCHÊNES, A.-J., L. BOURDAGES, C. LEBEL et B. MICHAUD 1989. *Critères de classification des activités d'apprentissage dans les cours de la Télé-université*. Document de travail.
- DESCHÊNES, A.-J. et C. LEBEL 1994. La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. *Introduction à la formation à distance* (EDU 1600) sous la direction de A.-J. Deschênes, 3-43. Québec, Télé-université.
- DESCHÊNES, A.-J. et D. PAQUETTE 1996. Cahier d'étude. *Programme de formation continue des enseignants (Première année)*, sous la direction de A.-J. Deschênes, Québec, Centre Romand d'Enseignement à Distance et Télé-université.
- DILLON, C. et C. GUNAWARDENA 1992. Evaluation research in distance education. *British journal of educational technology*, 23 (3), 181-194.
- DUCHASTEL, P. 1983. Toward the ideal study guide : An exploration of the functions and components of study guide. *British journal of educational psychology*, 1 (3), 216-231.
- ENGLISH, H.B. et A.C. ENGLISH 1976. *A comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms*. New York, David McKay Company Inc.
- FALES A.W. et E.J. BURGE 1984. Self-direction by design : Self-directed learning in distance course design. *Canadian journal of university continuing education*, X, 68-78.
- FLINCK, R. 1978. *Correspondence education combined with systematic telephone tutoring*. Kristianstad, Hermods.
- HARASSIM, L. 1987. Teaching and learning on-line : Issues in computer-mediated graduate courses. *Canadian Journal of Educational Communication*, 16 (2), 117-135.
- HARVEY, L., M. BEAULIEU, B. DEMERS et J. PROULX 1998. L'enseignement synchrone multimédiatisé à distance : vidéoconférence, Internet ou de retour à la classe régulière? *DistanceS*, 2 (2), 27-48.
- HENRI, F. et A. KAYE 1985. *Le savoir à domicile*. Québec, Presses de l'Université du Québec et Télé-université.
- HOLMBERG, B. 1974. *Distance education : A short handbook*. Malmo, Hermods.
- HOLMBERG, B. 1983. Guided didactic conversation in distance education. D. Stewart, D. Keegan et B. Holmberg (eds), *Distance education : international perspectives*. London, Croom Helm.
- KAYE, A. 1982. Les caractéristiques pédagogiques de la formation à distance. *Formation à distance, perspectives et prospectives*. Actes du colloque sur la formation à distance, Mirabel.
- KEEGAN, M. 1993. Optimizing the instructional moment : A guide to using socratic, didactic, inquiry and discovery methods. *Educational Technology*, 33 (4), 17-22.
- KELLY, P. et B. SWIFT 1983. Post-foundation tuition : Student perspective. *Teaching at a distance*, 24, 35-41.
- KEMBER, D. 1989. A longitudinal-process model of drop-out from distance education. *Journal of higher education*, 60 (3), 278-301.
- KINTSCH, W. 1988. The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model. *Psychological review*, 95 (2), 163-182.
- KIRKUP, G. et C. VON PRUMMER 1990. Support and connectedness : The needs of women distance education students. *Journal of distance education*, 5 (2), 9-31.
- LEAHEY, B.B. 1989. *Psychology*, 3<sup>e</sup> édition. Dubuc, Iowa, Wm. C. Brown.

- LEBEL, C. 1989. Le support à l'étudiant en enseignement à distance. *Revue de l'enseignement à distance*, 4 (2), 7-24.
- LOCKWOOD, F. 1989. A course developer in action - a reassessment of activities in texts. M. Parer (dir.), *Development, design, and distance education*. Victoria, Australie : Gippsland Institute, Center for distance Learning, 205-216.
- MARTIN, B.L. 1989. A checklist for designing instruction in the affective domain. *Educational Technology*, 29 (8), 7-15.
- MOOK, D.G. 1987. *Motivation : The organisation of action*. New York, Norton.
- MOORE, M. 1977. A model of independent study. *Epistologodaktika*, 1, 6-40.
- MOSKAL, P., B. MARTIN et N. FOSHEE 1997. Educational technology and distance education in central Florida : An assessment of capabilities. *The american journal of distance education*, 11 (1), 6-22.
- PAINÉ, N. 1983. *How to write self-assessment questions*. Glasgow, Scottish Council for Educational Technology, Open Learning Papers.
- PARIS, S.G. et S.P. BYRNES 1989. The constructivist approach to self regulation and learning in the classroom. B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (eds), *Self-regulated learning and academic achievement*. New York, Springer Verlag, 169-200.
- PATOINE, L. 1995. *Étude sur le développement d'un modèle d'appui à l'étudiante à distance pour les femmes chiliennes*. Bureau canadien d'éducation internationale.
- PINARD, A. 1987. Cognition et métacognition : les recherches sur le développement de l'intelligence. *Interface*, 8 (6), 18-21.
- PISKURICH, G.M. 1993. *Self-directed learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
- POWER, M., S. DALLAIRE, M. DIONNE et C. THÉBERGE 1994. *L'encadrement des étudiantes et des étudiants en situation d'apprentissage à distance à l'Université du Québec à Rimouski*. Département des sciences de l'éducation, Monographie no 42, collection l'autre, Éditions GREME.
- ROTHKOPF, E.Z. 1970. The concept of mathemagenic activities. *Review of educational research*, 40 (3), 325-326.
- SMIT, A.J. 1987. The problematics of distance education from a tutor's point of view. Adey D. et al. (eds), *Distance education in southern Africa conference, Papers 5 : Administration and student support in distance education*, South Africa University, Pretoria.
- SWEET, R. 1986. Student droupout in distance education : An application of Tinto's model. *Distance Education*, 7 (2), 201-213.
- SWIFT, C.O., J.W. WILSON et J.P. WAYLAND 1997. Interactive distance education in business : Is the new technology right for You? *Journal of education for business*, 73 (2), 85-89.
- TARDIF, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les éditions Logiques.
- TINTO, V. 1975. Dropout from higher education : A theoretical sythesis of recent research. *Review of educational research*, 45, 89-125.
- TINTO, V. 1987. *Leaving college – rethinking the causes and cure of student attrition*. Chicago, University of Chicago Press.
- TOCHON, F.V. 1992. *L'enseignement stratégique*. Toulouse, Éditions universitaires du Sud.

VALCKE, M.M.A., R.L. MARTENS, P.H.A.G. POELMANS et M.M. DAAL 1993. The actual use of embedded support devices in self-study materials by students in distance education setting. *Distance education*, 14 (1), 55-84.

VIAU, R. et D. BARBEAU 1991. *La motivation dans l'apprentissage scolaire*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.