
L'ENCADREMENT DES ÉTUDES À DISTANCE PAR DES PERSONNES TUTRICES : QU'EN PENSENT LES ÉTUDIANTS?¹

Pierre GAGNÉ, Jean BÉGIN, Lise LAFERRIÈRE,
Pascale LÉVEILLÉ, Louise PROVENCHER

Les établissements de formation à distance qui utilisent des modèles d'apprentissage individualisé accordent beaucoup d'importance à l'encadrement des étudiants par une personne tutrice. Un sondage sur l'encadrement fait auprès d'étudiants de la Téléq identifie plusieurs facteurs de la satisfaction à l'égard de ce type de support. L'étude constate l'influence sur la satisfaction des étudiants du premier contact avec leur personne tutrice au début d'un cours ainsi que l'importance qu'ils accordent au support cognitif et au support à la motivation. L'étude amène le lecteur à réfléchir sur les relations entre l'offre et la demande en encadrement en montrant que plusieurs étudiants persistent en formation à distance malgré leurs insatisfactions vis-à-vis de l'encadrement.

INTRODUCTION

L'encadrement est une forme de support fondé sur des interventions humaines dont le but est de faciliter l'apprentissage de l'étudiant. Les établissements de formation à distance revendiquent souvent que l'encadrement améliore l'expérience d'apprentissage de l'étudiant et son succès académique (Workman et Stenard, 1996). Ils considèrent aussi que l'encadrement améliore la persistance aux études (Téluq, 2001) et acceptent d'y consacrer une partie importante de leurs ressources. L'importance pédagogique de l'encadrement et son poids budgétaire justifie amplement que

1 Cette étude a fait l'objet d'une présentation au colloque *Logiques de l'offre et de la demande en encadrement des étudiants à distance* tenu par le Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance dans le cadre du 67^e congrès de l'ACFAS (Montréal, mai 2000).

les établissements s'intéressent à la réalisation effective de l'encadrement et à son ajustement par rapport aux attentes des étudiants.

Dans un cours à distance, l'encadrement se fait essentiellement par l'intervention de personnes ressources auprès de l'étudiant dans des activités planifiées lors de la conception, ou dans des services offerts à la demande de ce dernier. L'encadrement offre à l'étudiant un support sur quatre plans : cognitif, métacognitif, affectif et motivationnel (Deschênes et Lebel, 1994). Cependant, ni l'offre des établissements ni la demande des étudiants ne sont identiques aux quatre plans. Du côté de l'offre, Deschênes et coll. (2001) ont analysé la documentation de six cours à distance, dont trois de la Téléq. Ces analyses montrent que les activités d'encadrement offrent essentiellement un support sur le plan cognitif, surtout dans sa dimension méthodologique. Elles jouent ainsi un rôle complémentaire aux activités d'apprentissage, qui visent aussi le plan cognitif, mais se concentrent sur l'aspect conceptuel. Dans le même sens, Visser et Visser (2000) montrent que les besoins administratifs et ceux qui ont trait à la motivation font rarement l'objet d'intervention réfléchie et intentionnelle des tuteurs.

Du côté de la demande des étudiants, Visser et Visser (2000), dans une étude auprès d'étudiants d'un cours à distance, constatent que le support académique (cognitif et métacognitif) est le plus important pour 24 des 39 étudiants sondés, et que le support motivationnel et le support administratif sont les plus importants pour respectivement 8 et 7 des 39 étudiants. Pour sa part, Burge et coll. (1991) ont demandé à 447 étudiants de quatre universités ontariennes à distance quel genre d'aide ils désiraient obtenir de leur personne tutrice. Les réponses obtenues montrent que les besoins d'aide des étudiants portent, en ordre décroissant, sur les éléments suivants : comprendre le contenu (51 %), se préparer aux examens (41 %), développer un esprit critique (25,5 %), appliquer les nouvelles connaissances (21,5 %), soutenir ou développer la confiance en soi (20,2 %), développer des habiletés à étudier (16,4 %), résoudre des problèmes administratifs (10,9 %). Questionnés sur l'aide réellement obtenue, 80 % des répondants ont affirmé avoir eu de l'aide de la personne tutrice pour comprendre le contenu, les autres types d'aide obtenant des pourcentages se situant entre 39,4 % (développer un esprit critique) et 18,9 % (résoudre des problèmes administratifs). Burge et coll. en concluent que l'aide recherchée correspond donc à l'aide obtenue. Une autre étude, celle de Glikman (1999), à partir d'entrevues avec des étudiants à distance, constate qu'il existe plusieurs types d'utilisation du tutorat, mais que chacun peut procéder d'étudiants ayant des caractéristiques opposées. Ainsi, une absence d'utilisation ou une utilisation parcimonieuse peuvent être

le fait d'étudiants autonomes, ou ayant accès à du support dans leur milieu, ou, à l'opposé, d'étudiants timides, ayant peur de paraître incompetents ou d'être rejetés, ou enfin d'étudiants insatisfaits des réponses obtenues et qui ne recourent plus au tutorat tout en continuant à éprouver des difficultés. Glikman remarque aussi une tendance des étudiants à se distinguer par le type de demande : des demandeurs fonctionnels axés sur la réussite et des demandeurs affectifs, centrés sur un besoin d'être compris et rassurés.

De plus, quelques études, dont celle de Visser et Visser (2000), constatent que, de manière générale, il existe un écart important entre la perception qu'ont les tuteurs des attentes de support des étudiants et les attentes réelles de ces derniers. Ainsi, Burge et coll. (1991), ayant soumis tuteurs et étudiants d'un établissement à deux questionnaires équivalents, ont trouvé que les tuteurs croient à un impact important de leurs interventions sur trois aspects : la compréhension du contenu du cours, le soutien à la confiance en soi de l'étudiant et la préparation aux examens, alors que les étudiants évaluent ces impacts comme nettement moins élevés.

Dans ce contexte de dissonance entre l'offre et la demande d'encadrement, le présent article cherche à apporter réponse aux questions suivantes. Quels sont les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction des étudiants à distance à l'égard de l'encadrement? La satisfaction des étudiants à l'égard de l'encadrement influence-t-elle leur persistance aux études à distance?

MÉTHODOLOGIE

Les données de ce texte proviennent d'un sondage auprès d'étudiants de la Télé-université (Téluq), un établissement québécois universitaire unimodal de formation à distance. À la Téluq, dans le scénario typique d'encadrement, un étudiant, inscrit n'importe quand dans le trimestre, se voit assigner une personne tutrice pour l'assister dans son apprentissage et corriger ses travaux. La documentation du cours décrit sommairement le rôle de la personne tutrice ainsi que les activités d'encadrement et propose un calendrier d'activités. L'étudiant chemine individuellement. Le premier contact, la plupart du temps fait au téléphone, est réalisé à l'initiative de la personne tutrice. Ce contact de démarrage sert à faire connaissance avec la personne tutrice et à recevoir des explications ou des précisions sur

l'organisation du cours². La personne tutrice corrige aussi les travaux de l'étudiant à qui elle donne une rétroaction orale ou écrite. En dehors des contacts planifiés, l'étudiant peut appeler sa personne tutrice à l'intérieur d'une période hebdomadaire de disponibilité téléphonique. Depuis l'automne 1998, l'utilisation du courrier électronique donne à l'étudiant un accès plus étendu à sa personne tutrice. De plus, dans certains programmes, l'utilisation d'Internet permet des activités d'apprentissage en « classe virtuelle » qui s'écartent des caractéristiques habituelles du modèle. Conséquemment, dans certains cours, la personne tutrice encadre les étudiants dans des activités d'apprentissage en groupe. Ainsi, l'offre d'encadrement varie d'un programme à l'autre en fonction des technologies utilisées.

Les 2 694 étudiants de premier cycle inscrits à un cours de l'unité d'enseignement et de recherche Science et technologie (UER ST) au trimestre d'automne 1998, ainsi qu'à ceux d'hiver et d'été 1999, ont reçu un questionnaire comportant 38 questions fermées ou semi-ouvertes, réparties en six thèmes : les habitudes de travail, les contacts avec la personne tutrice, les travaux et la rétroaction, les échanges avec la personne tutrice, les moyens de communication, les informations personnelles. Le sondage portait essentiellement sur l'utilisation que les étudiants font de l'encadrement et sur leur satisfaction.

Le sondage a été administré en mai et suivi d'une lettre de rappel deux semaines plus tard. Les retours ont été amassés jusqu'en septembre 1999. Les 928 questionnaires remplis représentent un taux de participation de 35 %. Ils ont été traités par une firme spécialisée dans le traitement de sondages, INFO QUALI-DATA, qui a produit, pour les 38 questions, des tableaux de fréquences et des croisements avec neuf variables : sexe, âge, expérience des cours à distance, statut étudiant, programme d'appartenance, satisfaction générale à l'égard de l'encadrement, volonté de se réinscrire, tenue d'un contact de démarrage du cours avec la personne tutrice et nombre d'échanges individuels avec la personne tutrice. Les réponses ouvertes ont été saisies et, dans certains cas, regroupées en catégories pour lesquelles des distributions de fréquences ont été produites.

Les répondants au sondage se distribuent de la manière suivante par rapport au sexe, à l'âge, au statut étudiant et au domaine d'étude.

2 Téluc 1985. *L'approche prospective appliquée au travail. Guide de l'étudiant*. Québec : Télé-université, 14.

Tableau 1 Caractéristiques des 928 répondants

Sexe						
<i>Total</i>	Hommes			Femmes		
100 %	40 %			60 %		
Âge						
<i>Total</i>	30 et -	31-40	41-50	51 et plus		
100 %	32 %	37 %	25 %	6 %		
Statut étudiant						
<i>Total</i>	Temps plein	Temps partiel	Libres		Entente inter-univ.	
100 %	12 %	71 %	8 %		9 %	
Domaine d'étude						
<i>Total</i>	Infor- matique	Scien- ces	Édu- cation	Santé	Autre TÉLUQ	Aucun TÉLUQ
100 %	28 %	14 %	18 %	3 %	20 %	17 %

Ainsi, trois cinquièmes des répondants sont des femmes, un peu plus des deux tiers ont 31 ans et plus, les sept dixièmes étudient à temps partiel, dont presque la moitié en informatique et en éducation. On peut donc penser que les réponses seront représentatives d'une clientèle adulte, majoritairement féminine, aux études à temps partiel dans des programmes où l'encadrement utilise la communication télématique et Internet.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés dans l'ordre suivant : les données sur la satisfaction générale, suivies de celles sur les facteurs de satisfaction, et enfin les données sur le lien entre la satisfaction et la volonté de réinscription.

Satisfaction générale

Une question du sondage demandait à l'étudiant de situer sur une échelle de 1 à 10 sa satisfaction par rapport à la qualité de l'encadrement reçu dans son cours.

Tableau 2 Satisfaction générale des étudiants à l'égard de l'encadrement

Faible satisfaction									Grande satisfaction	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
29	22	21	24	40	65	145	276	164	125	
4 %	2 %	2 %	3 %	4 %	7 %	16 %	30 %	18 %	14 %	
15 %			23 %				62 %			
Faible satisfaction					Moyenne satisfaction		Grande satisfaction			
m = 7,43										

En excluant les 17 personnes qui n'ont pas répondu à la question, on voit que 62 % des répondants ont attribué un cote supérieure à 7/10 à leur satisfaction à l'égard de l'encadrement, alors que 23 % des répondants sont moyennement satisfaits (cote 6/10 et 7/10) et 15 % sont peu satisfaits (cote inférieure à 6/10). La moyenne de satisfaction se situe à 7,43.

Les facteurs de satisfaction

Pour avoir une idée des facteurs qui influencent la satisfaction des étudiants vis-à-vis l'encadrement, les données sur la satisfaction globale ont été croisées avec les réponses à d'autres questions du sondage qui portent sur : le support au démarrage du cours, la rétroaction sur les travaux notés, la satisfaction à l'égard des réponses obtenues des personnes tutrices, la perception des attitudes de la personne tutrice, les rôles de la personne tutrice, et, finalement, l'accessibilité de la personne tutrice.

Le support au démarrage du cours

Une question du sondage demandait au répondant s'il avait eu un contact avec sa personne tutrice à propos du démarrage de son cours. Le tableau 3 montre la distribution des réponses à cette question.

Tableau 3 Réalisation d'un contact de démarrage entre étudiant et personne tutrice

Contact de démarrage	Total	Oui	Non	PR ¹
Nombre	928	711	212	5
%	100	77	22	1

1. Pas répondu.

Ainsi, 22 % des répondants n'ont pas eu de contact avec leur personne tutrice à propos du démarrage du cours. La figure 1 montre comment les réponses à cette question se distribuent quand on les croise avec la satisfaction générale exprimée par les répondants à l'égard de la qualité de l'encadrement.

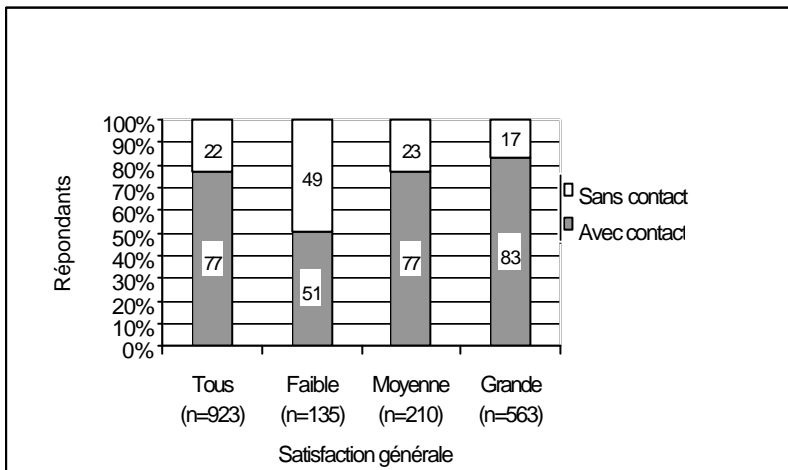


Figure 1 Relation entre le contact de démarrage du cours et la satisfaction à l'égard de l'encadrement

La colonne de gauche montre la distribution en % de l'ensemble des répondants selon qu'ils ont eu ou non un contact de démarrage³. Les trois autres colonnes donnent la répartition en % des réponses en fonction du degré de satisfaction des répondants à l'égard de la qualité de l'encadrement. Dans

3 Sauf indication contraire, les tableaux excluent les individus qui n'ont pas répondu à la question ou les catégories comme «autre réponse» ou «ne sais pas», ce qui explique pourquoi la valeur du n, dans la plupart des cas, est inférieure au nombre total de répondants (928).

ce cas-ci, la proportion d'étudiants qui ont eu un tel contact augmente avec le degré de satisfaction, de 51 % à 83 %, alors que la proportion d'étudiants qui n'en ont pas eu diminue de 49 % à 17 %, ce qui indique bien une relation entre le fait d'avoir eu ou non un contact de démarrage et la satisfaction générale. Par ailleurs, la figure 2 montre comment le contact de démarrage influence le nombre total de contacts entre l'étudiant et la personne tutrice.

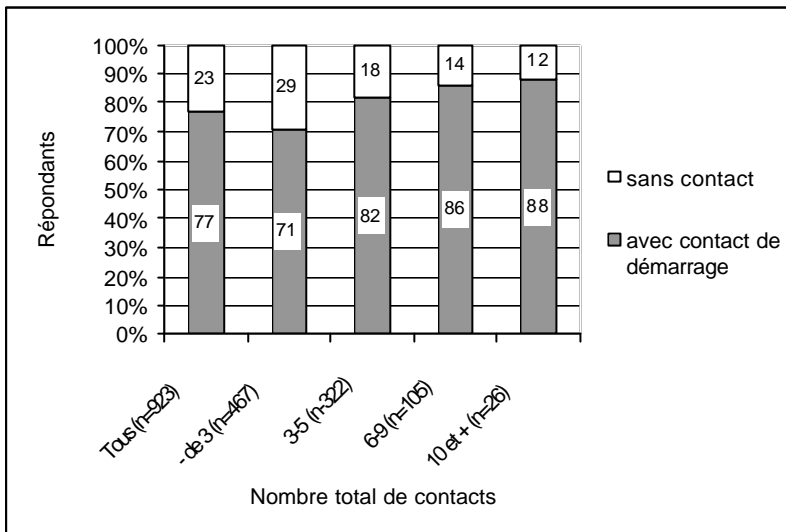


Figure 2 Relation entre le contact de démarrage du cours et le nombre total de contacts avec la personne tutrice

Toutes proportions gardées, le nombre de contacts avec la personne tutrice est plus bas quand l'étudiant n'a pas eu de contact de démarrage. Les étudiants qui n'ont pas eu de contact de démarrage représentent 29 % de ceux qui ont eu moins de trois contacts et seulement 12 % de ceux qui ont eu 10 contacts et plus.

Le sondage donne aussi des indications sur la manière dont le contact de démarrage remplit ses deux grandes fonctions : permettre à l'étudiant de recevoir les explications et éclaircissements sur l'organisation du cours et lui permettre de faire connaissance avec sa personne tutrice. À l'égard de la première fonction, une question demandait à l'étudiant s'il jugeait avoir eu toute l'information nécessaire pour démarrer son cours. En réponse, 90 % des

étudiants affirment avoir eu toute l'information nécessaire, contre 77 % qui ont eu un contact de démarrage. Il y a donc 13 % d'étudiants qui n'ont pas eu de contact de démarrage sans avoir été pour autant privés des informations nécessaires. Une autre question demandait aux étudiants quelles étaient les sources où ils avaient trouvé cette information. La documentation du cours a été citée comme source par 88 % des répondants et la personne tutrice par 38 %. On peut donc en inférer que le contact de démarrage avec la personne tutrice ne remplit pas uniquement, ni surtout, une fonction d'information.

Par rapport à la prise de contact avec la personne tutrice, d'autres données du sondage montrent que le contact de démarrage est relié à la perception positive des attitudes de la personne tutrice lors des échanges. Ainsi, les figures 3 et 4 illustrent les résultats pour deux attitudes : l'attitude motivante et la disponibilité.

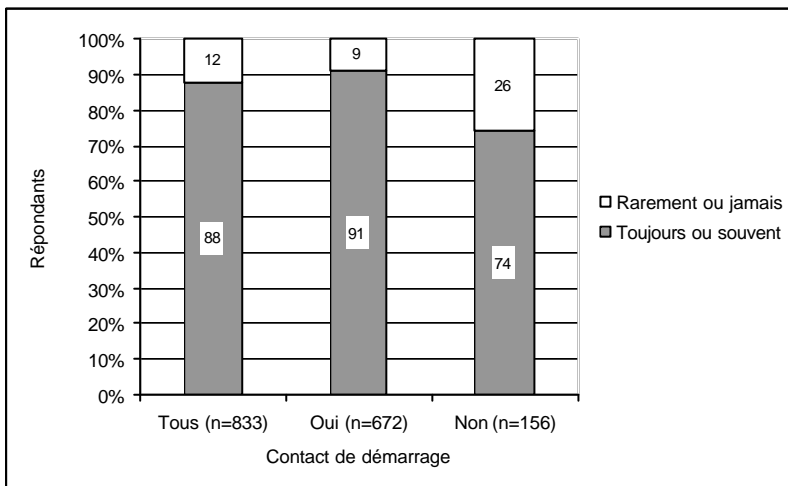


Figure 3 Relation entre le contact de démarrage et la perception par l'étudiant de la disponibilité de la personne tutrice lors des échanges

Alors que la proportion générale des étudiants qui trouvent leur personne tutrice disponible est de 88 %, cette proportion passe à 91 % chez les étudiants qui ont eu un contact de démarrage. Par contre, elle baisse à 74 % dans le cas des étudiants qui n'ont pas eu de contact de démarrage avec elle.

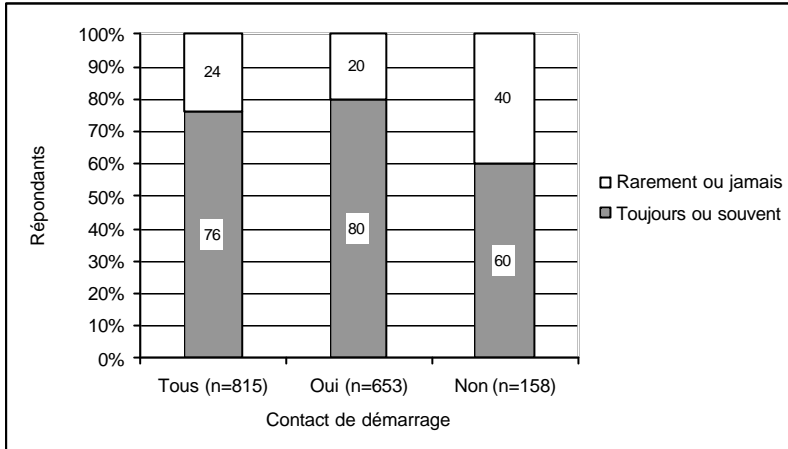


Figure 4 Relation entre le contact de démarrage et la perception par l'étudiant d'une attitude motivante de la personne tutrice lors des échanges

En ce qui a trait à la perception de la personne tutrice lors des échanges, 76 % des étudiants la trouvent très motivante. La proportion passe à 80 % dans le cas des étudiants qui ont eu un contact de démarrage, alors qu'elle plafonne à 60 % chez les étudiants qui n'ont pas eu un tel contact. Les mêmes tendances se vérifient pour trois autres attitudes sur lesquelles les étudiants étaient questionnés : l'empathie, la courtoisie et l'ouverture.

La rétroaction sur les travaux notés

Une question du sondage demandait aux répondants s'ils avaient eu une rétroaction de la personne tutrice sur leurs travaux. Une autre leur demandait de coter, sur une échelle de 1 à 10, leur satisfaction à l'égard de la qualité du contenu de cette rétroaction. Une autre questionnait l'étudiant au sujet de sa perception de la justesse de la note obtenue.

Tableau 4 L'obtention de rétroaction sur les travaux

Obtenu de la rétroaction?	Total	Toujours	La plupart du temps	Rarement	Jamais
Total	823	363	243	101	116
%	100	44	30	12	14

Le tableau 4 indique que 74 % des répondants concernés ont eu une rétroaction sur leurs travaux toujours ou la plupart du temps, et que 26 % des répondants n'en ont jamais ou rarement obtenu. La figure suivante montre comment la satisfaction à l'égard du contenu de la rétroaction et la satisfaction générale à l'égard de la qualité de l'encadrement sont liées.

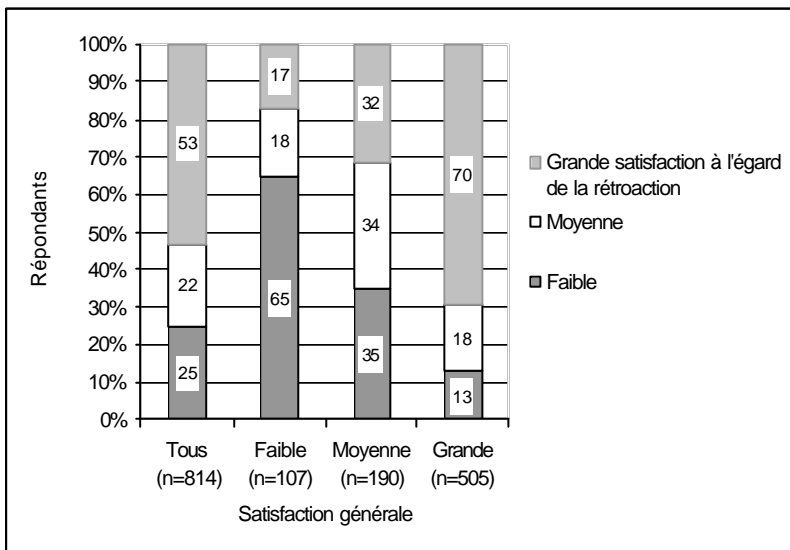


Figure 5 Relation entre la satisfaction à l'égard du contenu de la rétroaction et la satisfaction générale

La colonne de gauche montre qu'un peu plus de la moitié des répondants (53 %) sont grandement satisfaits du contenu de la rétroaction et que le quart (25 %) en sont faiblement satisfaits. Dans les faits, parmi les

étudiants insatisfaits de la rétroaction, 70 % disent aussi en avoir eu rarement ou jamais.

Cependant, les trois autres colonnes de la figure 5 montrent que 70 % des étudiants grandement satisfaits de l'encadrement sont tout aussi satisfaits de la rétroaction, alors que ceux qui sont faiblement satisfaits de la rétroaction forment 65 % du groupe des étudiants insatisfaits de l'encadrement. Ainsi, les deux expressions de satisfaction varient à l'unisson.

Par contre, le tableau 5 montre que 98 % des répondants trouvent que la note attribuée à leurs travaux est juste toujours ou la plupart du temps, alors que 2% la trouvent rarement juste et que personne ne la qualifie de jamais juste. Le croisement avec la satisfaction générale montre que si on trouve la note toujours juste, on est grandement satisfait de l'encadrement, alors que si on la trouve la plupart du temps juste, on est moyennement satisfait (indiquée par l'attribution d'une cote 6 ou 7 sur l'échelle de 10).

Tableau 5 Perception de la justesse de la note obtenue pour les travaux notés

Trouve la note juste? n = 828	Total	Toujours ou la plupart du temps	La plupart du temps	Rarement	Jamais
	100 %	57 %	41 %	2 %	0 %

Il semble donc que la justesse de la note soit un constat plus répandu chez les étudiants que la qualité du contenu de la rétroaction, mais que les deux ont des effets directs sur la satisfaction générale.

La satisfaction à l'égard des réponses obtenues des personnes tutrices

Une question du sondage demandait aux répondants de situer sur une échelle de 1 à 10 leur satisfaction à l'égard des réponses fournies par leur personne tutrice. La figure suivante illustre la distribution de ces réponses et leur relation avec la satisfaction générale à l'égard de l'encadrement.

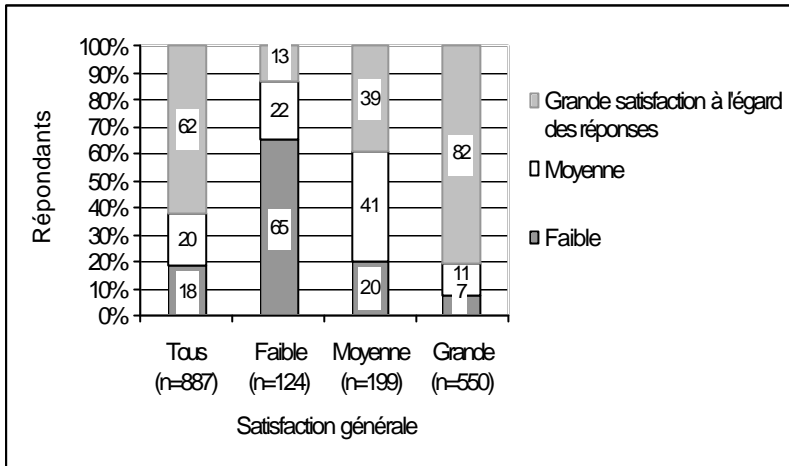


Figure 6 Relation entre la satisfaction à l'égard des réponses de la personne tutrice et la satisfaction générale

La colonne de gauche montre encore une fois une satisfaction mitigée : 62 % des répondants se disent grandement satisfaits de la qualité des réponses fournies par la personne tutrice, alors que 18 %, soit presque un étudiant sur 5, s'en disent faiblement satisfaits. Pour ce qui est des relations avec la satisfaction à l'égard de l'encadrement, la figure révèle le même pattern que pour les facteurs précédents, mais encore plus marqué. Plus on se dit satisfait des réponses de la personne tutrice, plus on se dit satisfait de l'encadrement, le pourcentage d'étudiants satisfaits des réponses passant de 13 % chez les étudiants faiblement satisfaits de l'encadrement à 82 % chez ceux qui sont grandement satisfaits.

La perception des attitudes de la personne tutrice

Comme il a été dit plus tôt, le sondage interrogeait les répondants sur les attitudes perçues chez la personne tutrice lors des échanges téléphoniques ou écrits : l'empathie, définie comme la sensibilité à la situation de l'étudiant, la courtoisie, l'ouverture, définie comme l'absence de préjugés, l'attitude motivante et la disponibilité, définie par le fait de montrer à l'étudiant qu'on a tout son temps pour lui.

Tableau 6 Perception de cinq attitudes de la personne tutrice lors des échanges

Attitudes lors des échanges					
Total	Empathique	Courtoise	Ouverte	Motivante	Disponible
n	833	863	830	815	833
%	100 %	100	100	100	100
Toujours ou souvent	88 %	97 %	96%	76 %	88 %
Rarement ou jamais	12 %	3 %	4 %	24 %	12 %

Le tableau 6 montre que la courtoisie (97 %) et l'ouverture (96 %) sont les attitudes les plus reconnues chez la personne tutrice, alors que l'empathie (88 %) et la disponibilité (88 %) le sont un peu moins et que l'attitude motivante est la moins reconnue par les répondants (76 %). La figure 7 montre la relation entre la perception d'une attitude motivante et la satisfaction générale.

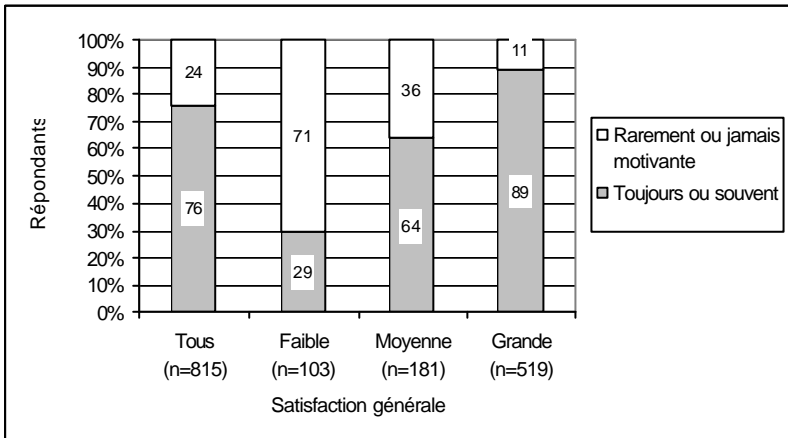


Figure 7 Relation entre la perception par l'étudiant d'une attitude motivante de la personne tutrice et la satisfaction générale

La figure permet de constater que les étudiants qui déclarent avoir perçu la personne tutrice toujours ou souvent motivante se déclarent aussi

grandement satisfaits de l'encadrement et ceux qui l'ont perçue rarement ou jamais motivante ont tendance à se déclarer faiblement satisfaits de l'encadrement.

Les rôles de la personne tutrice

Le sondage demandait aux répondants d'identifier le rôle le plus important joué par la personne tutrice et le rôle le plus important qu'ils auraient aimé lui voir jouer. Les réponses obtenues s'ordonnent de la manière suivante.

Tableau 7 Les rôles de la personne tutrice

Rôles les plus importants de la personne tutrice	Rôle joué			Rôle désiré		
	N	%	Rang	N	%	R
Correcteur de travaux	473	55	1	154	19	3
Expert de contenu	313	36	2	447	56	1
Source d'information administrative	43	5	3	22	3	4
Soutien à la motivation	36	4	4	177	22	2
Total	865	100	-	800	100	-

De l'avis des répondants, les deux rôles joués les plus importants sont sans conteste, dans l'ordre, ceux de correcteur de travaux et d'expert de contenu, les autres rôles venant loin derrière, notamment le soutien à la motivation qui occupe le dernier rang. Pour ce qui est du rôle le plus important désiré, les rôles d'expert de contenu et de soutien à la motivation gagnent respectivement un et deux rangs ainsi que 20 % et 18 %. Ils le font essentiellement aux dépens du rôle de correcteur, qui perd deux rangs et 34 %. Quand on met en relation le régime d'étude des répondants avec le rôle le plus important désiré, on constate que les attentes se distinguent selon les catégories d'étudiants, comme le montre le tableau 8.

Tableau 8 Relation entre le rôle le plus important désiré et le régime d'études

Rôle désiré le plus important	Total	Régime d'études			
		Temps plein	Temps partiel	Libres	Inter-universitaire
N	800 100 %	100 100 %	569 100 %	61 100 %	70 100 %
Correcteur de travaux	20 %	18 %	20 %	15 %	25 %
Expert de contenu	54 %	47 %	59 %	49 %	41 %
Source d'information administrative	3 %	1 %	2 %	5 %	9 %
Soutien à la motivation	23 %	34 %	19 %	31 %	25 %

Le tableau révèle que, pour ce qui est des rôles désirés, le rôle d'expert de contenu obtient le score le plus élevé dans toutes les catégories d'étudiants, mais qu'il domine particulièrement chez les étudiants à temps partiel, alors que le rôle de soutien à la motivation est plus fortement désiré chez les étudiants à temps plein, mais le plus faiblement désiré chez les étudiants à temps partiel, et que le rôle de source d'information administrative fait l'objet de plus grandes attentes chez les étudiants inscrits par l'entente inter-universitaire⁴.

Le tableau suivant illustre les relations entre le rôle le plus important joué par la personne tutrice et la satisfaction générale à l'égard de la qualité de l'encadrement.

⁴ Les étudiants libres et ceux inscrits par l'entente inter-universitaire sont inscrits à un cours sans être admis à un programme. Cependant, les seconds sont admis à un programme d'un autre établissement universitaire qui les autorise, en vertu d'une entente entre universités, à aller suivre un ou plusieurs cours ailleurs.

Tableau 9 Le rôle le plus important joué par la personne tutrice et la satisfaction générale

Rôle joué le plus important	Satisfaction générale			
	Tous (n=889)	Faible	Moyenne	Grande
Soutien à la motivation (n=36)	4 %	2 %	2 %	5 %
Expert de contenu (n=313)	35 %	15 %	28 %	42 %
Correcteur de travaux (n=473)	53 %	72 %	59 %	47 %
Source d'informations administratives (n=43)	5 %	6 %	8 %	4 %
Autre rôle	3 %	5 %	3 %	2 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Le tableau 9 montre que la proportion d'étudiants qui jugent que leur personne tutrice a principalement joué un rôle d'expert de contenu augmente à mesure que la satisfaction à l'égard de l'encadrement augmente, passant de 15 % à 42 %. C'est le contraire pour le rôle de correcteur de travaux, qui passe de 72 % à 47 %. Toutefois, même chez les étudiants grandement satisfaits de l'encadrement, le rôle de correcteur occupe la première place dans les rôles joués.

L'accessibilité de la personne tutrice

Par rapport à l'accessibilité de la personne tutrice, une question demandait aux répondants d'apprécier, sur une échelle de 1 à 10, la facilité à joindre la personne tutrice. Le tableau 10 montre que 69 % des répondants la trouvent très facile à joindre, 13 % la trouvent moyennement facile et 18 % difficile à joindre.

Tableau 10 Facilité à joindre la personne tutrice

Facilité à joindre la personne tutrice		Satisfaction encadrement		
		1-5	6-7	8-10
Total	879	161	116	602
%V	100	18	13	69
m=7,74				

Encore une fois, comme le montre la figure 8, la facilité de joindre la personne tutrice est positivement et significativement reliée à la satisfaction à l'égard de l'encadrement : plus un étudiant juge la personne tutrice facile à joindre, plus il est satisfait de l'encadrement en général.

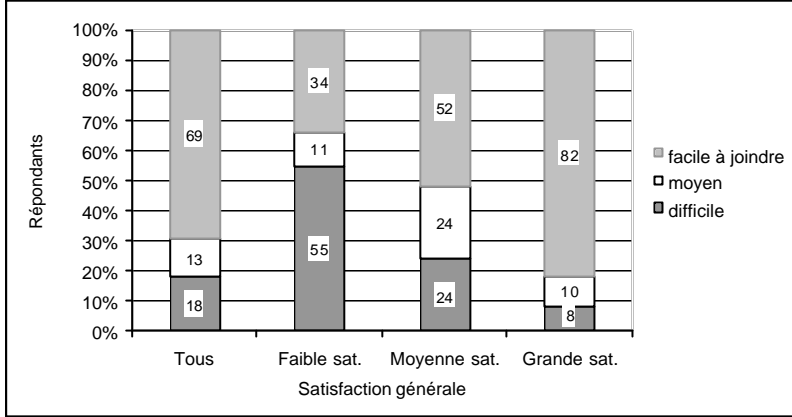


Figure 8 La relation entre la facilité à joindre la personne tutrice et la satisfaction générale

La satisfaction et la volonté de réinscription

Une question du sondage demandait aux étudiants de s'exprimer par rapport à leur volonté de se réinscrire à d'autres cours de la Téluc. Le tableau 11 montre la distribution des réponses à cette question.

Tableau 11 Expression de la volonté de réinscription

Vous inscririez-vous à d'autres cours de Téluc?	Tous	Oui	Non	Peut-être	NSP
Total	923	710	39	130	44
%	100	77	4	14	5

Ainsi il n'y a que 4% des répondants qui disent ne pas vouloir se réinscrire, contre 77 % qui sont prêts à le faire, alors que 19 % hésitent, soit qu'ils répondent peut-être ou qu'ils disent ne pas le savoir. Une interprétation conservatrice voudrait que ces derniers soient comptabilisés en majorité dans la colonne de ceux qui ne se réinscriront pas. Cela laisse quand même 77 % d'étudiants qui sont prêts à se réinscrire.

Pour avoir une idée des motifs de réinscription, on peut examiner les 482 réponses données à la sous-question « Expliquez brièvement pourquoi ». Parmi les raisons de se réinscrire, on retrouve l'attrait de la formule à distance (n=110), d'une gestion flexible du temps d'étude (n=110) et de l'absence de déplacements physiques (n=56), ainsi que la décision de terminer un programme d'étude (n=76). De leur côté, les 113 répondants qui hésitent à se réinscrire donnent des motifs comme l'incertitude sur les besoins ou intérêts à venir (n=16), la quantité de travail et les conflits avec d'autres obligations (n=15), la difficulté des cours, des documents, du matériel, des travaux (n=8), les difficultés financières (n=8), le manque de motivation et la difficulté à se discipliner (n=7), la désuétude des cours (n=7), la redondance du contenu des cours et l'ennui qu'elle suscite (n=4). Seulement 16 répondants font allusion au manque d'encadrement ou de support, et à l'isolement trop grand (n=10), ou à une mauvaise expérience avec le cours ou le tuteur (n=6). Finalement, parmi les répondants qui affirment ne pas vouloir se réinscrire, 14 donnent comme raison qu'ils ont terminé leur programme ou qu'il n'y a plus pour eux de cours ou de programme disponible, et 7 donnent une raison qui relève de l'encadrement : manque de support, des problèmes de disponibilité de la personne tutrice et le manque de rétroaction de sa part. On voit donc que pour abandonner ou hésiter à se réinscrire, les motifs qui relèvent explicitement de l'encadrement ne sont pas les plus nombreux, alors qu'ils sont à peu près absents des motifs de se réinscrire.

En croisant la satisfaction et la volonté de réinscription, on obtient les relations illustrées par la figure suivante.

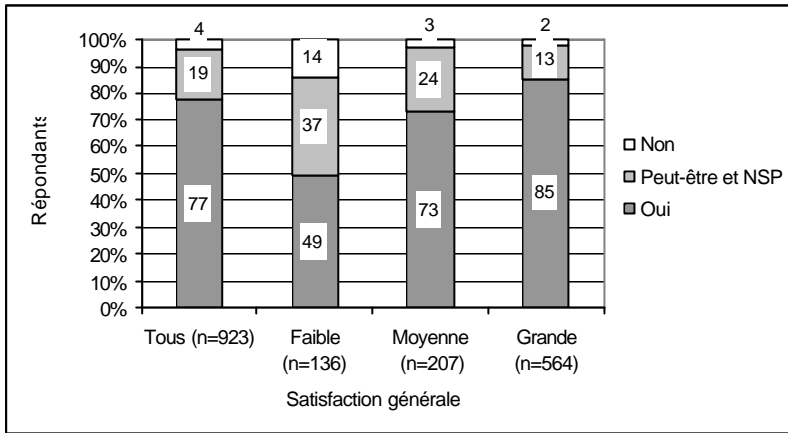


Figure 9 Relation entre la volonté de réinscription à d'autres cours et la satisfaction générale

La figure montre que la volonté de se réinscrire à d'autres cours à distance varie proportionnellement à la satisfaction à l'égard de la qualité de l'encadrement. Cependant, 49 % des 136 répondants insatisfaits de l'encadrement disent vouloir se réinscrire, alors que 15 % des 564 répondants grandement satisfaits hésitent ou ne veulent pas se réinscrire. Conséquemment, le degré de satisfaction à l'égard de l'encadrement ne montre pas de lien univoque avec la volonté de réinscription.

ANALYSE ET DISCUSSION

On peut considérer que les étudiants de l'UER ST sont relativement satisfaits de l'encadrement qui leur est offert, la moyenne de satisfaction atteignant 7,43. Par comparaison, un autre sondage (Rochette, 1998) auprès de 920 étudiants de premier cycle d'autres programmes de la Téléq montre une moyenne de satisfaction de 8,12 par rapport au tutorat, un volet important de l'encadrement. Cependant, dans l'étude de Rochette, cette moyenne figure parmi les plus basses exprimées à l'égard des services offerts par l'établissement. L'état de la satisfaction exprimée dans le présent sondage peut donc indiquer un certain nombre de problèmes.

Quels sont les facteurs de satisfaction ou d'insatisfaction des étudiants à distance à l'égard de la qualité de l'encadrement?

Dans l'ensemble, tous les facteurs présentés semblent influencer la satisfaction des étudiants à distance à l'égard de la qualité de l'encadrement. Le tableau suivant ordonne ces facteurs selon la dimension en pourcentage de leur association à une grande satisfaction.

Tableau 12 Effet des facteurs considérés sur la satisfaction

Facteurs de l'encadrement	Grande satisfaction
1. Perception positive de l'attitude motivante de la personne tutrice	89 %
2. Contact de démarrage réalisé	83 %
3. Grande satisfaction à l'égard de la qualité des réponses de la personne tutrice	82 %
4. Grande facilité à joindre la personne tutrice	82 %
5. Rôle principal joué : soutien à la motivation	78 %
6. Rôle principal joué : expert de contenu	74 %
7. Grande satisfaction à l'égard du contenu de la rétroaction	70 %
8. Rôle principal joué : correcteur de travaux	55 %
9. Rôle principal joué : source d'information administrative	47 %

La perception d'une attitude motivante de la personne tutrice lors des échanges, la réalisation du contact de démarrage, la satisfaction à l'égard des réponses de la personne tutrice, la facilité à la joindre et le fait qu'elle ait joué principalement un rôle de soutien à la motivation ou un rôle d'expert de contenu sont les facteurs de grande satisfaction, alors que la satisfaction à l'égard de la rétroaction, ainsi que le fait qu'elle ait joué principalement un rôle de correction de travaux ou de source d'information administrative sont les facteurs qui génèrent moins de satisfaction à l'égard de l'encadrement. Parmi les facteurs de grande satisfaction, on en compte deux qui concernent clairement le support motivationnel, soit le 1^{er} et le 5^e. Les quatre derniers ont trait explicitement au support cognitif, mais le 2^e et le 3^e y ont sûrement rapport, puisque les fonctions attribuées explicitement au contact de démarrage sont en partie cognitives et que les réponses obtenues de la personne tutrice touchent probablement à ce plan du support.

Les résultats du sondage mettent en relief l'effet de la tenue d'un contact de démarrage dans la satisfaction de l'étudiant à l'égard de la qualité de l'encadrement. Il est possible que le contact de démarrage permette aux deux partenaires de l'encadrement de mettre en place la logistique de communication, de clarifier les rôles, d'exprimer leurs attentes et de créer un climat affectif qui favorise la suite des échanges. Ainsi, au sens propre, ce contact initial sert à démarrer l'encadrement plus que l'apprentissage, puisque l'information nécessaire pour démarrer le cours est disponible pour 9 étudiants sur 10, contact de démarrage ou pas. Ainsi, il semble que le contact de démarrage soit un événement d'encadrement important pour la satisfaction des étudiants à distance. Ce contact remplit les fonctions cognitives (e.g. donner de l'information sur l'organisation du cours) et affectives (amorcer la relation entre la personne tutrice et l'étudiant) qui lui sont attribuées. Ce contact semble avoir des conséquences sur les relations ultérieures que les étudiants entretiendront avec leur personne tutrice. Plus encore, il semble que les étudiants qui n'ont pas de contact de démarrage auraient relativement moins de contacts avec la personne tutrice. Par contre, il est possible que l'influence du contact de démarrage sur la perception des attitudes lors des échanges passe par d'autres facteurs, comme le nombre de contacts ou la difficulté à joindre la personne tutrice. On peut concevoir que des étudiants qui n'auraient que peu de contacts et/ou de la difficulté à joindre leur personne tutrice auraient aussi moins tendance à apprécier positivement les attitudes de la personne tutrice. Seule une étude statistique plus poussée pourrait le montrer.

L'écart entre les rôles les plus importants joués et désirés s'éloigne de la hiérarchie des attentes exprimées par les étudiants dans les études de Visser et Visser (2000) et de Burge et coll. (1991). Ici, les attentes des étudiants à l'égard du rôle de soutien à la motivation reçoivent réponse dans une moindre mesure que dans ces deux études de référence. Toutefois, l'importance accordée par les étudiants au support cognitif est la même dans les deux études. Pour l'étude de Visser et Visser, la différence pourrait provenir du fait que leurs étudiants ont été interrogés avant le cours, alors que ceux de la présente étude l'ont été après ou pendant le cours et que l'expression de leurs attentes peut-être amplifiée par les carences qu'ils ont perçues dans le support accordé. Cependant, ce n'est pas le cas des étudiants de l'étude de Burge et coll. qui ont été interrogés en fin de trimestre. Dans ce cas, l'explication pourrait résider dans le régime des étudiants dans les deux études : les étudiants de Burge et coll. étaient tous inscrits à temps partiel, soit à un ou deux cours lors du trimestre du sondage, alors que 12 % des répondants du présent sondage étaient inscrits à plein temps, soit à quatre cours à distance.

Or, ce sont justement ces étudiants à temps plein qui ressentent le plus de besoin de support à la motivation, probablement parce que la situation d'études à temps plein à distance comporte des difficultés particulières de motivation qui restent à investiguer.

Quant au rôle de correcteur de travaux notés, lorsqu'il est perçu comme le rôle joué le plus important, il est associé à l'insatisfaction, mais demeure le rôle le plus important quelle que soit la satisfaction de l'étudiant à l'égard de l'encadrement. Cela est probablement parce que ce rôle obligatoire et contrôlé administrativement par l'établissement est toujours joué, et jugé nécessaire par les étudiants. Par contre, la question posée dans le sondage ne permet pas de savoir si chacun des trois autres rôles a été joué pour chacun des répondants. Cependant, on peut dire que l'accent mis par les étudiants sur les rôles autres que celui d'expert de contenu varie selon leur situation, telle qu'elle peut s'exprimer à travers leur régime d'études. De plus, la satisfaction des étudiants semble influencée soit par l'accent que sa personne tutrice met sur l'un ou l'autre des rôles, soit par sa négligence ou son omission à l'égard d'autres rôles, peut-être par l'un et l'autre.

La satisfaction des étudiants à l'égard de l'encadrement influence-t-elle leur persistance aux études à distance?

Malgré la relation directe entre la satisfaction générale à l'égard de l'encadrement et la volonté déclarée de se réinscrire, l'étude montre qu'il y a plus d'étudiants qui veulent se réinscrire qu'il n'y en a qui sont grandement satisfaits de la qualité de l'encadrement. Comme l'indiquent les commentaires des répondants, d'autres facteurs entrent en ligne de compte, comme la décision de terminer un programme d'étude, l'attrait de la formule à distance, pour sa flexibilité dans la gestion du temps et l'absence de déplacements physiques. Ce ne sont pas des facteurs qui ont trait directement à l'encadrement.

Cet écart entre satisfaction et volonté de réinscription manifeste l'existence d'une diversité de besoins par rapport à l'encadrement, comme le propose Glikman (1999). Ainsi, les 55 % des étudiants qui affirment que le rôle principal de leur personne tutrice a été de corriger leurs travaux et qui sont grandement satisfaits de l'encadrement pourraient être des utilisateurs autonomes de l'encadrement. Par contre, le lien que l'étude permet de faire entre l'insatisfaction, les contacts moins fréquents et une accessibilité plus difficile montre qu'il existe sans doute à la Téléq une catégorie d'étudiants

qui utilise moins l'encadrement parce qu'il sont insatisfaits des services obtenus.

CONCLUSION

De manière générale, les éléments rapportés de ce sondage montrent que la satisfaction à l'égard de l'encadrement est influencée par un grand nombre de facteurs, que l'on peut regrouper sous trois thèmes : un support au démarrage du cours qui se matérialise surtout dans un contact personnel entre l'étudiant et sa personne tutrice, un support à la motivation et un support cognitif. Par contre, la relation entre la satisfaction exprimée et la volonté de réinscription à d'autres cours laisse croire que la satisfaction à l'égard de l'encadrement n'est pas le seul ni le principal motif qui amène les étudiants à se réinscrire.

Dans ce cas, l'encadrement par une personne tutrice devrait être considéré globalement comme nécessaire, mais aucun de ses dispositifs ne peut être déclaré indispensable à chaque étudiant, sauf ceux qui ont trait à la correction des travaux, une fonction de sanction institutionnelle qui constituerait pour ainsi dire le « degré zéro de l'encadrement ». Cette étude apporte donc une nuance aux affirmations de Visser et Visser (2000) sur l'importance primordiale et unanime que les étudiants accordent à l'encadrement. Les résultats présentés convergent plutôt vers l'existence de besoins diversifiés qui influent sur le type d'utilisation que les étudiants font de l'encadrement, comme l'avance Glikman (1999).

Pour améliorer l'offre d'encadrement, il faut donc permettre à la personne tutrice et à l'étudiant de négocier le support dont celui-ci a besoin, c'est-à-dire de cibler les interventions en fonction des besoins de chaque individu ou de chaque groupe. Sur la base du sondage, on peut faire l'hypothèse que c'est à cela que sert le contact personnel au début du cours entre l'étudiant et la personne tutrice. Les personnes tutrices elles-mêmes pourraient sans doute être une source d'information sur ce qu'elles font lors du contact de démarrage, mais une étude du contenu des échanges qui y ont lieu permettrait de mieux cerner le rôle de ce contact. En attendant, il devrait être systématisé dans tous les cours.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BURGE, E.J., J.L. HOWARD et D.J. IRONSIDE 1991. *Mediation in Distance Learning : An Investigation of the Role of Tutoring*. Toronto (Canada) : Ontario Institute for Studies in Education.
- DESCHÊNES, A.-J. et C. LEBEL 1994. La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. A.-J. Deschênes (dir.) *Introduction à la formation à distance* Québec : Télé université, 3-43.
- DESCHÊNES, A.-J., P. GAGNÉ, H. BILODEAU, S. DALLAIRE et L. BOURDAGES 2001. Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans les cours universitaires à distance : le point de vue des concepteurs. *Revue de l'éducation à distance*, 16 (1), 1-31.
- GLIKMAN, V. 1999. Formations à distance : au nom de l'utilisateur. *DistanceS*, 3 (2), 101-117.
- ROCHETTE, L. 1998. *Rapport d'enquête sur le degré de satisfaction de la clientèle étudiante du premier cycle : l'ensemble des services offerts*. Sainte-Foy (Québec) : Téluc, Direction des études, 44-47.
- TÉLUQ 2001. *Contrat de performance de la Télé-université. Entente de réinvestissement intervenue entre le ministère de l'Éducation et la Télé-université*. Québec : Télé-université.
- VISSER, L. et Y.L. VISSER 2000. Perceived and Actual Student Support Needs in Distance Education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 1 (2), 109-117.
- WORKMAN, J.J. et R.A. STENARD 1996. Student Support Services for Distance Learners. *ED, Education at a Distance*, 10 (7), 18-22.